



**KOZYBAYEV
UNIVERSITY**

**СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
СЕВЕРО-КАЗАХСТАНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. М. КОЗЫБАЕВА**

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СПЕЦИАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

**материалы
II Международной научно-практической
конференции**

2022



**БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА - ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ
СПЕЦИАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

**материалы
II Международной научно-практической конференции**

**Сургут
2022**

УДК 37.013 (045)
ББК 74.0 Я431
С 88

Редакционная коллегия:

Чуйкова И.В., к.п.н., доцент кафедры педагогического и специального образования
Некрасова О.А., к.п.н., доцент кафедры педагогического и специального образования
Рюмина Ю.Н., к.п.н., доцент кафедры педагогического и специального образования

Современные проблемы теории и практики специальной и социальной педагогики: материалы II Международной научно-практической конференции / Бюджетн. учреждение Ханта-Манс.авт.округа-Югры «Сургут. гос. пед. ун-т».; ред. И.В.Чуйкова, О.А. Некрасова, Ю.Н. Рюмина; - Сургут : БУ ВО СурГПУ, 2022. – 534, [1] с. – Текст : непосредственный.

Сборник материалов II Международной научно-практической конференции «Современные проблемы теории и практики специальной и социальной педагогики». Сборник содержит материалы раскрывающие взгляды на современные аспекты развития образования детей дошкольного и начального образования, актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения процесса развития личности, вопросы инклюзивного, социального и специального (дефектологического) образования, а также проблемы в области профессионального образования.

Материалы сборника могут быть полезными преподавателям, аспирантам, студентам, работникам системы образования. Материалы печатаются в авторской редакции.

УДК 37.013 (045)
ББК 74.0 Я431
С 88

© Сургутский государственный педагогический университет, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ТРЕК 1.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аксенникова И.В.	ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ	12
Белоногов А.О.	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ООП	18
Богданова А. Н.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ	24
Дедюхина Е.А	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	28
Ивина С.Н. Казанчева М.Я. Андреева О.В.	РАБОТА С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ОСОБОГО РЕБЕНКА: ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ	34
Исмаилова К.В.	ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЛОГОПЕДОМ ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ	38
Косарева Л.А.	ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ООП	42
Левина А. Ф.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ КАБИНЕТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ	47
Любых И. В. Могильная И. А.	ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ БУЛЛИНГА ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА	52
Любых И. В. Ланковская Л.В.	ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	58
Маженова Д.Д.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	65
Моор О.А.	РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	72

Нагурбекова Г.Ж.	СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И ТРУДОВАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	77
Нестерова А.В. Чуйкова И.В.	СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ НАРОДНЫХ ИГР ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	82
Погосян А.А. Капустина Н.Г.	ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩЕМ МИРОМ	87
Процко Е.Г.	ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	92
Татаринов С.А. Болгарова М.А.	ПОТЕНЦИАЛ СЕНСОМОТОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В РАЗВИТИИ СЕНСОРНОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И АУТИЗМОМ	96

ТРЕК 2.

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Акшинская Е.В.	ТРУДНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	102
Белова И.И.	ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ ПУТЁМ АКТИВИЗАЦИИ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	109
Бочкова А.А.	КОРРЕКЦИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	116
Вентер К.В.	ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	121
Даньярова Ш.Ш.	ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	130
Дьяченко А. С.	ИНТЕГРАЦИЯ УРОКОВ ФИЗИКИ И ИНФОРМАТИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ НЕСЛЫШАЮЩИХ ШКОЛЬНИКОВ	133

Коробкова Л.А.,	ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЮЖЕТНЫХ КАРТИН	137
Лопаткина А.А.	РЕСУРСЫ ИЗОТЕРАПИИ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	141
Малыгина П.А., Кожанова Н.С.	ОЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	146
Махмудова А.А.	ПРОБЛЕМА СОТРУДНИЧЕСТВА ЛОГОПЕДА С СЕМЬЕЙ ДОШКОЛЬНИКА, ИМЕЮЩЕГО РЕЧЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ	151
Селиверстова М.В.	ДЕТИ-ИНВАЛИДЫ В РОССИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ, СТАТИСТИЧЕСКИЕ И НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ	154
Сокирка В.В. Чуйкова И.В.	ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ	160
Рюмина Ю. Н.	ФОРМИРОВАНИЕ СКВОЗНЫХ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ	166
Султонова С.А.	АДАПТИРОВАННАЯ РАБОЧАЯ ПРОГРАММА РЕЧЬ И АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ ДЛЯ РЕБЁНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ (2 ВАРИАНТ), 5 КЛАСС	171
Ташетова М.К.	РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	178
Фатькова Н.Д.	НУМИКОН, КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)	184
Фисенко Н.С.	ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА.	189
Щекина И.А.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	195

**ТРЕК 3.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Аметова Ф.И. Ниязова А.А.	МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	200

Бурова М.Д.	ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО И ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНИ АЗИАТСКИХ ЭСКИМОСОВ – ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ	206
Верченко И.А. Плаксина Е.В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	213
Верченко И.А. Проскурина Е.Э.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	218
Галушак К.Ю. Тершукова О.О.	ДНЕВНИК ЭМОЦИЙ КАК АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ПРИЗНАКАМИ АЛЕКСИТИМИИ	222
Ганина В.Д. Мокан А.И. Шевченко Т.С.	МЕТОДЫ РАБОТЫ ПЕДАГОГА С НИЗКОМОТИВИРОВАННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ	227
Зорина Н. Н.	ИНТЕРАКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ PLICKERS КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА СРЕДЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ	232
Киргизова А.В.	ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	238
Прима А. М., Гусева А. В.	ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	244
Савина Н.В.	ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА ДЛЯ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	252
Симашенков П.Д., Минлебаева В.С., Ширинова С.М.	ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ДЕВАЛЬВАЦИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА	257
Султанова А.П.	ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК «ХРАНИЛИЩЕ» НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ И ИСТОРИИ	266
Тетеринец Т.А.	ДОРОЖНАЯ КАРТА ЦИФРОВИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА	273
Черных Е.А.	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К БРАКУ И СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МОЛОДЕЖИ	281
Ярошенко О.В.	ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА НА УРОКАХ ИСТОРИИ И КРАЕВЕДЕНИЯ	287

ТРЕК 4.
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ И МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В
ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Акулова В.Д., Зырянова С.М.	ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ ДОО	291
Болдарева О.А.	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОО И СЕМЬИ ПО ВОПРОСАМ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ	295
Зайдуллина Ю.М.	НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К СОВРЕМЕННОМУ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	302
Зырянов В.Е.	ВОСПИТАНИЕ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К СВЕРСТНИКАМ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ	307
Зырянова С.М.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЯХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	311
Ионенко А.В.	ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В ДОО	316
Кузьмина Е.В. Зырянова С.М.	АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОО В РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ	323
Пономаренко Т.А.	ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЛОВОЙ РЕПУТАЦИИ ДОУ	328
Сайфитдинова Л. Р. Лашкова Л. Л.	ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	334
Собянина Н.В.	К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»	339
Толмачева В.В.	ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СТРУКТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	343
Шанц Е.А.	БУКТРЕЙЛЕР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ДЕТСКОЙ КНИГЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	351

ТРЕК 5.

**ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Агаева Э. А.	НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	359
Васильева Н.Ю., Гарипова З.Ф., Соловьева Е.Н.	ОРГАНИЗАЦИЯ ТЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	364
Екимова Н.А., Корепанова Г.А.	ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВОЙ ПЛАТФОРМЫ «МОБИЛЬНОЕ ЭЛЕКТРОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	369
Зарипова Н.А., Михайленко Э.Б.	РОЛЬ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ФРОНТАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ В ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	372
Ибрагимова Е.В., Кондратова С.Ю.	КОМПЛЕКСНОЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ - ЛИДИРУЮЩЕЕ НАПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	376
Иванова Л.С., Чуйкова И.В.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	381
Пышная И.Н.	СЕМЬЯ РЕБЕНКА С ОВЗ	386
Савицкая М.С.	РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ	392
Салмина Т.А., Муратова И.И.	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ЧЕРЕЗ ЭТИЧЕСКИЕ БЕСЕДЫ	397
Саутова Н.А.	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО- СЛУХОРЕЧЕВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ	403
Скорикова Е.Г., Огнева М.А.	РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ - КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	408
Сулейманова С.А., Кожанова Н.С.	ПОТЕНЦИАЛ ЭКОЛОГО-ЛИЧНОСТНОЙ СРЕДЫ В ГРУППАХ ДЕТСКОГО САДА, ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА	416
Торкуляк Р.А.	МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ	421

КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С
НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Умурзакова Л.К., Алпысбаева М.Б.	УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	427
Урюпина Т.А.	ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ	432
Хаматова К. А.	РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ МНЕМОТЕХНИКИ	438
Чуйкова Е.И.	СОСТОЯНИЕ ВОПРОСА ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	447
Чуйкова И.В.	ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ВОЖАТОГО С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ	453
Шайдуллина Э. О.	СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОВЗ	458
Шатилова Н. А.	ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С УЧАЩИМИСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	462
Ясиновская Г.А.	АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РЕЧЕВОГО СЛУХА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ	469

ТРЕК 6.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аксютин З. А., Удалова Т. Ю.	ПРОБЛЕМА ЦЕЛИ И ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ СТУДЕНТОВ	476
Багнетова Е.М.	ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА В АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	483
Бутко Е.Ю., Горлова С.Н., Лютин М.А.	ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАЗРАБОТКЕ ПРИЕМОВ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ	489
Краева В.С., Жданова С.Ю.	АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ВУЗЕ	495

Мельникова Н.И. Бостанджиева Т.М.	РАЗВИТИЕ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	503
Некрасова О.А.	ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ФГОС	509

ТРЕК 7.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПОДХОДЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Алпысбаева М.Б.	КАЗАХСТАНСКИЙ ОПЫТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРИЕМНЫХ СЕМЕЙ НА ПРИМЕРЕ АГЕНТСТВ ПО УСЫНОВЛЕНИЮ	514
Калугина В.В.	СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	519
Куликова Е.В.	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТ	524
Пустовалова Н.И. Черниязова А.Ж.	ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН	529

ТРЕК 1.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С
ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аксенникова И.В.,
педагог – исследователь,
учитель начальных классов КГУ Специальная
(коррекционная) школа-интернат №2 для детей
с ОВЗ акимата Северо-Казахстанской области
Министерства образования и науки Республики
Казахстан, г. Петропавловск, Казахстан

ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ В
КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ

***Аннотация.** В данной статье раскрывается опыт применения активных методов обучения на разных этапах уроках в коррекционной школе для создания условий познавательной активности учеников с особыми образовательными потребностями.*

***Ключевые слова:** активные методы обучения, особые образовательные потребности.*

Aksennikova I.V.,
Teacher – researcher, primary school teacher.
KSU "Special (correctional) boarding school No. 2
for children with disabilities in development" of
the Akimat of the North Kazakhstan region of the
Ministry of Education and Science of the Republic
of Kazakhstan" Petropavlovsk, Kazakhstan

ACTIVE TEACHING METHODS APPLICATION WITHIN THE LESSON IN
CORRECTIONAL SCHOOL

***Abstract.** This article reveals the experience of using active teaching methods at different stages of the lesson in correctional school to create conditions for cognitive activity of students with special educational needs.*

***Keywords:** active teaching methods, special educational needs.*

Современное общество характеризуется стремительным изменением темпов жизни, технологиями, усложнением труда и социальной деятельности. Задача нас - педагогов специальной (коррекционной) школы состоит в том, чтобы создать такую модель обучения детей с особыми образовательными потребностями, в процессе которой у каждого обучающегося появился механизм компенсации имеющегося дефекта, на основе чего станет возможной его интеграция в современное общество.

Обучение в начальной школе очень важный этап для создания условий для познавательной активности учеников. Признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса.

Не секрет что в школу приходят ученики с разным потенциалом, с разным запасом знаний. Каждый ученик должен работать на уроке с интересом, а это возможно, если он выполняет посильное для него задание. Одна из причин нежелания учиться заключается в

том, что ученику с особыми образовательными потребностями на уроке предлагаются задания, к которым он еще не готов, с которыми он еще не может справиться, не проявляет к ним интереса.

Поэтому в своей работе я широко использую активные методы обучения. Практика показывает, что уроки с использованием таких методов, делают увлекательным учебный процесс, способствуют появлению активного познавательного интереса школьников. Таким образом, применение активных методов обучения на уроках пополняет, углубляет и расширяет знания, является средством всестороннего развития ребёнка, его умственных, интеллектуальных и творческих способностей, вызывает положительные эмоции, наполняет жизнь коллектива учащихся интересным содержанием, способствует самоутверждению ребёнка. При выборе методов или для коррекционных занятий учитываю интересы и склонности ребенка.

С помощью школьного психолога в классе была проведена психолого-педагогическая диагностика по следующим критериям:

- познавательная сфера ребёнка (восприятие, память, внимание, мышление);

- мотивационная сфера учащихся;

- эмоционально-волевая сфера (уровень тревожности, активности, удовлетворённости);

- личностная сфера (самооценка, уровень коммуникации, ценностные ориентации);

Результаты показали:

- готовы к обучению 4 человек

- готовы на среднем уровне 3 человек

- готовы на низком уровне 1 человек

Психологическая диагностика познавательной сферы позволила выявить фоновый уровень умственного развития учащихся, определить уровень развития таких познавательных процессов, как внимание и память. По результатам данных диагностик были даны рекомендации, в которых основное внимание было акцентировано на развитии у учащихся самостоятельной познавательной деятельности с помощью использования на уроках активных методов обучения со следующими целями;

- Дидактические: расширение кругозора, активизация познавательной деятельности, применение ЗУН в практической деятельности, развитие различных необходимых для практической деятельности навыков;

- Воспитывающие: воспитание самостоятельности, воли; формирование определенных позиций. Подходов, нравственных установок; воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникабельности;

- Развивающие: развитие внимания, памяти, речи, мышления, воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, рефлексии, умений сравнивать, сопоставлять, находить аналогии, оптимальные решения; развития мотивации учебной деятельности;

- Социализирующие: приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды; стрессовый контроль, саморегуляция; обучение общению; психотерапия.

Считаю, что главное на уроке состоит в том, что учитель должен не только давать знания, но и создавать оптимальные условия для развития личности учащихся. На уроках ведется диалог с учащимися, подталкивая их к размышлению. Дети не боятся высказывать свое собственное мнение, так как ни одно из них я не называю ошибочным. Все детские версии я обсуждаю не в жесткой оценочной ситуации (правильно – неправильно), а в равноправном диалоге. Потом обобщаю все версии ответа на вопрос, соответствующие теме урока, задачам и целям обучения. В этих условиях все ученики стремятся быть «услышанными», высказываются по затронутой теме, работают над собой – каждый в силу своих индивидуальных возможностей.

Большое влияние на развитие познавательной деятельности учащихся оказывает дидактическая игра. В результате систематического ее использования у детей развиваются подвижность и гибкость ума, формируются такие качества мышления, как сравнение, анализ,

умозаключение и т.д. игры построенные на материале различной степени трудности, дают возможность осуществлять дифференцированный подход к обучению детей с разным уровнем знаний. («Буква заблудилась», «Живые слова», «Тим-Том» и т.п.).

В практике своей работы я использую еще одну форму обучения, которая привлекает младших школьников - это групповая работа. Групповая работа - это полноценная самостоятельная форма организации обучения младших школьников. По мере овладения учащимися умениями совместной работы в парах, вовлекаю их в работу группами. Групповая работа наиболее эффективна тогда, когда учебный материал соединяет известное ученикам с неизвестным.

Это побуждает детей к взаимодействию друг с другом: обращению за помощью, обсуждению возникшей догадки.

Групповые технологии (работа в парах и малых группах) использую обычно на повторительно-обобщающих уроках. Продумываю состав групп, их количество. В зависимости от темы и целей занятия количественный и качественный состав групп может быть различен. Можно сформировать группы по характеру выполняемого задания: одна может быть численно больше другой, может включать в себя учащихся с различной степенью сформированности умений и навыков, а может состоять из «сильных», если задание сложное, или из «слабых», если задание не требует творческого подхода. Для каждого этапа урока я подбираю свои активные методы, позволяющие эффективно решать конкретные задачи этапа. Приведу примеры некоторых из них.

Метод организации начала урока «Подари подарок другу».

Цель: активизация внимания учащихся, воспитание коммуникативных качеств, доброжелательности.

Участники: все учащиеся.

Необходимые материалы: фонограмма с записью песни «Дружба», подарочная коробка с подарком внутри.

Проведение: учащиеся под музыку передают подарок друг другу. Когда музыка заканчивается, подарок достается тому, у кого он оказался в руках.

Примечание: каждый ученик передает коробку со словами: «Коля (Дима, Юля и т. д.), я дарю этот подарок тебе! Ты мой друг!»

Метод актуализации опорных знаний «Магазин» (использовался на уроке русского языка)

Цель: актуализировать знания учащихся по ранее изученной теме, подвести учащихся к изучению нового материала.

Участники: все обучающиеся.

Необходимые материалы: предметные картинки с изображениями животных, фруктов, овощей, игрушек.

Проведение: на доске картинки с изображениями предметов. Каждый ученик подходит к доске, произносит фразу: «Я покупаю машинку потому, что слово, обозначающее этот предмет, отвечает на вопрос что?» Или: «Я покупаю зайчика потому, что слово, обозначающее этот предмет, отвечает на вопрос кто?» Ученик, правильно задавший вопрос, забирает картинку.

Оценка результата: после покупки всех картинок подводится итог (чей ряд купил больше картинок).

Метод выяснения ожиданий и опасений «Солнышко и туча»

Цель: выявить уровень ожиданий и опасений учащихся.

Участники: все обучающиеся.

Необходимые материалы:

Карточки с изображением солнышка и тучи для каждого ученика.

Проведение: дети, уверенные в своих силах, прикрепляют на доске с помощью магнитов солнышко, не уверенные - тучу.

Оценка результата: по количеству тучек в начале урока можно отследить неуверенных в своих способностях учеников; по количеству солнышек в конце урока можно судить о качестве усвоения нового материала; имена, записанные на картинках с изображениями тучек, позволять планировать индивидуальную работу на следующих уроках по этой теме.

Метод развития мелкой моторики кистей и пальцев рук «Кулак – ребро – ладонь»

Цель: развитие осязания и мелкой моторики, коррекция межполушарного взаимодействия

Проведение: На столе, последовательно, сменяя, выполняются следующие положения рук: ладонь на плоскости, ладонь, сжатая в кулак и ладонь ребром на столе. Выполнить 3-5 повторений. Упражнения выполняются каждой рукой отдельно, затем двумя руками вместе.

Метод эмоциональной разрядки и физической разминки «Тряпичная кукла и солдат»

Цель: нормализация гипертонуса (неконтролируемое чрезмерное мышечное напряжение) и гипотонуса (неконтролируемая мышечная вялость).

Проведение: Исходное положение – стоя. Полностью выпрямитесь и вытянитесь в струнку как солдат. Застыньте в этой позе, как будто вы одеревенели, и не двигайтесь. Теперь наклонитесь вперед и расставьте руки, чтобы они болтались как тряпки. Станьте такими же мягкими и подвижными, как тряпичная кукла. Слегка согните колени и почувствуйте, как ваши кости становятся мягкими, а суставы подвижными. Теперь снова покажите солдата, вытянутого в струнку и абсолютно прямого и негнущегося, как будто вырезанного из дерева.

Метод закрепления изученного материала «Парный выход» (использовался на уроке русского языка)

Цель: развитие умения подбирать к названиям предметов названия действий.

Участники: все обучающиеся.

Необходимые материалы: мел.

Проведение. Учитель вызывает к доске ученика. Тот подбирает себе пару, а затем записывает по памяти любое словарное слово, обозначающее предмет. Его товарищ находит подходящее к этому слову название действия и записывает рядом. Учащиеся записывают слова с их предварительным орфографическим проговариванием

Оценка результата: оцениваются правильность выполнения задания, грамотность записи, оригинальность словосочетания, быстрота работы.

Примечание: если к доске выходит ученик 2 группы, то он работает по опорам (предметным картинкам, обозначающим словарные слова).

В случае, когда до конца урока остается мало времени, то данную работу можно провести на местах (работа с соседом по парте) на листочках, а затем зачитать все варианты вслух и выбрать для записи наиболее удачное словосочетание.

Не стоит забывать о восстанавливающей силе релаксации на уроке. Ведь иногда нескольких минут достаточно, чтобы встряхнуться, весело и активно расслабиться, восстановить энергию. Активные методы – «Физминутки», «Земля, воздух, огонь и вода», «Зайчики» и многие другие позволят сделать это, не выходя из класса.

Пример Активных методов релаксации

Метод «Земля, воздух, огонь и вода»

Цель – повысить уровень энергии в классе.

Проведение:

Учитель просит детей по его команде изобразить одно из состояний – воздух, землю, огонь и воду.

Воздух. Ученики начинают дышать глубже, чем обычно. Они встают и делают глубокий вдох, а затем выдох. Каждый представляет, что его тело, словно большая губка, жадно впитывает кислород из воздуха. Все стараются услышать, как воздух входит в нос, почувствовать, как он наполняет грудь и плечи, руки до самых кончиков пальцев; как воздух струится в области головы, в лицо; воздух заполняет живот, область таза, бедра, колени и стремится дальше – к лодыжкам, ступням и кончикам пальцев.

Ученики делают несколько глубоких вдохов и выдохов. Можно предложить всем пару раз зевнуть. Сначала это получается скорее искусственно, но иногда после этого возникает настоящий зевот. Зевота – естественный способ компенсировать недостаток кислорода. (Зевание может использоваться и по-другому: вы можете на первой встрече предложить зевать сознательно, чтобы группа быстрее «взбодрилась»).

Земля. Теперь ученики должны установить контакт с землей, «заземлиться» и почувствовать уверенность. Учитель вместе с обучающимися начинает сильно давить на пол, стоя на одном месте, можно топать ногами и даже пару раз подпрыгнуть вверх. Можно потереть ногами пол, покрутиться на месте. Цель - по-новому ощутить свои ноги, которые находятся дальше всего от центра сознания, и благодаря этому телесному ощущению почувствовать большую стабильность и уверенность.

Огонь. Ученики активно двигают руками, ногами, телом, изображая языки пламени. Учитель предлагает всем ощутить энергию и тепло в своем теле, когда они двигаются подобным образом.

Вода. Эта часть упражнения составляет контраст с предыдущей. Ученики представляют себе, что комната превращается в бассейн, и делают мягкие, свободные движения в «воде», следя за тем, чтобы двигались кисти рук, локти, плечи, бедра, колени.

Можно дать дополнительные минуты времени, чтобы каждый мог создать свою индивидуальную комбинацию элементов.

Примечание: если учитель сам принимает участие в этом упражнении, помимо пользы для себя, он поможет также и неуверенным и стеснительным ученикам активнее участвовать в упражнении.

Заключительная часть метода «Солнышко и туча» (проводится в конце урока)

Цель: выявить уровень удовлетворенности своей работы на уроке учащимися

Участники: все обучающиеся.

Необходимые материалы: карточки с изображением солнышка и тучи на магнитах для каждого ученика.

Проведение: каждый ученик подходит к своему солнышку и накладывает сверху тучу, если у него возникли трудности в восприятии материала и наоборот, накладывает солнышко на тучу, если его опасения были напрасны.

Оценка результата: преобладание солнышек над тучами позволяет сделать вывод о том, что урок был плодотворным, интересным и цели были достигнуты.

Завершить урок, внеклассное мероприятие можно, применив такие методы, как «Ромашка», Мудрый совет», «Итоговый круг».

Метод «Ромашка». Дети отрывают лепестки ромашки, по кругу передают разноцветные листы и отвечают на главные вопросы, относящиеся к теме урока, мероприятия, записанные на обратной стороне. Эти методы помогают эффективно, грамотно и интересно подвести итоги урока. Для учителя этот этап очень важен, поскольку позволяет выяснить, что ребята усвоили хорошо, а на что необходимо обратить внимание на следующем уроке.

«Итоговый круг» - Учитель дает минуту! Подготовленные представители группы встают в круг, задают вопросы детям других групп, те в свою очередь отвечают (работают по кругу).

Эти методы помогают эффективно, грамотно и интересно подвести итоги урока. Для учителя этот этап очень важен, поскольку позволяет выяснить, что ребята усвоили хорошо, а на что необходимо обратить внимание на следующем уроке. Кроме того, обратная связь от учеников позволяет учителю скорректировать урок на будущее.

Уроки с использованием активных форм и методов обучения интересны не только для учащихся, но и для учителей.

У каждой методики есть свои плюсы и минусы. Активные методы обучения помогают:

-развивать мотивацию к обучению и наилучшие стороны ученика,

- учить учащихся самостоятельно добывать знания,
- развивать интерес к предмету,
- позволять активизировать процесс развития у учащихся коммуникативных навыков, учебно-информационных и учебно-организационных умений.

- Активные методы обучения имеют недостатки:
 Дети начальной школы имеют свои особенности, поэтому;
 -не могут совладать со своими эмоциями, следовательно, на уроках создаётся вполне допустимый рабочий шум при обсуждении проблем;
 Методы лучше вводить постепенно, воспитывая у учащихся культуру дискуссии и сотрудничества;
 Применять данные методики не обязательно все на каждом или на одном уроке.
 Таким образом, использование активных методов обучения позволяет обеспечить эффективную организацию учебного процесса.

Список литературы:

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / М.: Педагогика 1999. – 192 с.
2. Жук., Н. Личностно-ориентированный урок: технология проведения и оценки/ Директор школы. № 2. 2006. – с. 53-57.
3. Кураченко, З.В. Личностно-ориентированный подход в системе обучения математике / Начальная школа. № 4. 2004. – с. 60-64.
4. Лежнева, Н.В. Урок в личностно- ориентированном обучении / Завуч начальной школы. № 1. 2002. – с. 14-18.
5. Лукьянова М.И. Теоретико-методологические основы организации личностно-ориентированного урока / Завуч. № 2. 2006. – с. 5-21.
6. Разина Н.А. Технологические характеристики личностно-ориентированного урока / Завуч. № 3. 2004. – 125-127.
7. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / М.: Сентябрь, 1999. – 96 с.

List of literature:

1. Bepalko, V.P. The components of pedagogical technology / M.: Pedagogy 1999. – 192 p.
2. Zhuk., N. Personality-oriented lesson: technology of conducting and evaluation/ School principal. No. 2. 2006. – pp. 53-57.
3. Kurachenko, Z.V. Personality-oriented approach in the system of teaching mathematics / Elementary school. No. 4. 2004. – pp. 60-64.
4. Lezhneva, N.V. Lesson in personality-oriented learning / Primary school head teacher. No. 1. 2002. – pp. 14-18.
5. Lukyanova M.I. Theoretical and methodological foundations of the organization of a personality-oriented lesson / Head teacher. No. 2. 2006. – pp. 5-21.
6. Razina N.A. Technological characteristics of a personality-oriented lesson / Head teacher. № 3. 2004. – 125-127.
7. Yakimanskaya I.S. Personality-oriented learning in modern school / Moscow: September, 1999. – 96 p.

Белоногов А.О.,
педагог – эксперт, учитель биологии,
заместитель директора по воспитательной
работе. КГУ Специальная (коррекционная)
школа-интернат №2 для детей с
ограниченными возможностями в развитии
акимата Северо-Казахстанской области
Министерства образования и науки Республики
Казахстан
г. Петропавловск, Казахстан

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ООП

***Аннотация.** В данной статье раскрывается опыт организации патриотического воспитания учащихся коррекционной школы. Описаны формы и методы организации воспитательной работы учащихся с легкой и умеренной умственной отсталостью. Статья будет интересна родителям, студентам, воспитателям, педагогам – дефектологам.*

***Ключевые слова:** воспитание, патриотизм, конференция, нравственность, особые образовательные потребности.*

Belonogov A.O.,
teacher – expert, biology teacher, Deputy
director for educational work.
KSU «Special (correctional) boarding school
№ 2 for children with disabilities in development»
of the Akimat of the North Kazakhstan
region of the Ministry of Education and
Science of the Republic of Kazakhstan"
Petropavlovsk, Kazakhstan

PATRIOTIC EDUCATION AS A BASIS FOR THE FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

***Annotation.** This article reveals the experience of organizing patriotic education of correctional school students. The forms and methods of organizing educational work of students with mild and moderate mental retardation are described. The article will be of interest to parents, students, educators, teachers – defectologists.*

***Keywords:** education, patriotism, conference, morality, special educational needs.*

21 век – век компьютеризации, инноваций, новых технологий. Это важно, это современно. Но проблема воспитания остается одной из самых важных проблем на данном этапе времени.

Проблема патриотизма в наше время – это одна из актуальных и серьезных проблем общества. Мы должны передать эстафету памяти, показать подрастающему поколению величие и самоотверженность подвига людей, завоевавших Победу. Воспитывая у детей патриотизм, мы воспитываем и духовно – нравственные качества. Это всё взаимосвязано. «Мы должны строить свое будущее на прочном фундаменте. И такой фундамент – это патриотизм» [1].

Патриотическое воспитание всегда являлось одной из важнейших задач школы, ведь детство и юность - самая благодатная пора для привития священного чувства любви к родине.

В нашей школе создана система патриотического воспитания школьников с очень четкой фиксацией в сознании ребенка таких понятий как родина, родной край, гражданин, патриот, герой, ветеран труда. Сохранение имен своих героев, сохранение духовной чистоты – это одно из важнейших условий развития нашего государства и его защищенности.

Важным средством патриотического воспитания является приобщение учащихся к традициям народа. Например, стало традицией чествовать ветеранов Великой Отечественной войны, героев труда, отмечать профессиональные праздники, День рождения города, чтить память погибших воинов. Большую помощь в этом нам оказывает родительская общественность. Понимая важность патриотического воспитания, они поддерживают начинания педагогов и активно участвуют вместе с детьми в проводимых нами мероприятиях: ежегодно вместе с детьми принимают участие в шествии Бессмертного полка, активно делятся фотоархивами при выпуске видеороликов, оказывают помощь детям в понимании основ патриотического воспитания. К 75-летию Победы в Великой Отечественной войне нами совместно с родителями учеников был выпущен видеоролик, где были представлены фотографии участников ВОВ, родственников сотрудников и детей нашей школы.

Наш опыт работы показывает, что патриотические чувства детей воспитывает не только глубокое изучение прошлого своей страны, своего родного края, его природы, достопримечательностей, но и ясное знание, и выполнение сегодняшних трудовых дел и свершений. Тот любит горячо родину, кто уже с детских лет стремится практическими делами внести свой вклад в её укрепление и могущество. К таким методам воспитания мы относим субботники и экологические акции.

В практику работы школы входит приобщение учащихся к истории малой родины, укрепление любви к родному краю, к своей стране. Мы привлекаем детей с ООП в обучении к проектной деятельности с той целью, чтобы развить у них социальные навыки - умение работать в группе, сотрудничать, выполнять определенную роль. О возрождении имен и добрых дел людей, чьи подвиги остаются в памяти подрастающего поколения, говорилось на нашей конференции, прошедшей в рамках программы «Рухани жаңғыру», основой которой является патриотизм. Актуальность этого особенно возрастает в связи с национальной идеей «Мәңгілік ел». Собрать материал о своем городе, о замечательных людях своего края, обработать информацию и написать проект, создать мультимедийную презентацию и выступить с ней на научно-практической конференции, весь материал систематизировать и выпустить брошюру – такая задача стояла перед руководителями проектов и учащимися нашей школы.

1. Научно-практическая конференция по теме «Қазақ халқының ұлы тұлғалары» («Великие личности казахского народа»).

На данной конференции дети представили защиту своих проектов. Ребята основательно готовились, пересмотрели много литературы из школьной библиотеки, материалов из СМИ, интернет-ресурсов. В ходе конференции, учащиеся представили семь научных проектов о жизни и деятельности ученых, поэтов, реформаторов. В своих работах они стремились не только представить биографии этих людей, но и найти такие факты из их жизни, которые не были известны при изучении на уроках казахской литературы и истории Казахстана. **Цель конференции** – разбудить интерес к изучению истории, жизни и творчеству известных поэтов, писателей, реформаторов – была достигнута. По итогам конференции составлен сборник, в котором каждая работа представлена более подробно.

2. Известные люди Петропавловска.

Группа учащихся совместно с педагогами провели исследования о жизни и деятельности известных людей Петропавловска. Изучение истории родного края и его замечательных людей – основа воспитания патриотизма среди молодежи, любви к своей родине, преемственность поколений. **Цель проекта** – познакомить с именами тех, кто основал и прославил город своими добрыми делами. Учащиеся выступали со своими проектами как истинные знатоки культурной, исторической, творческой жизни города. О

людях творческих, трудолюбивых, инициативных, любящих свою родину, кто создает богатство нашей страны и прославляет Казахстан, шла речь в исследовании учащихся. Эти замечательные люди, о которых рассказали учащиеся, внесли значительный вклад в развитие города, в его неповторимый облик, в науку, искусство, литературу, здравоохранение, образование и спорт. Это люди самых разных профессий и они достойны уважения: Владимир Шаталов - советский космонавт, генерал-лейтенант авиации, дважды Герой Советского Союза; Виктор Шалаев – актер, режиссер, драматург, Заслуженный артист Казахстана; Равиль Рязанов – заслуженный агроном, профессор биологии; Бауыржан Кульжанов – неоднократный чемпион РК, обладатель приза «Хаджи Мукана», «Жазылбека Куанышбаева», первый мастер спорта в Северо-Казахстанской области; Сергей Кручина – мастер спорта СССР, заслуженный тренер РК по велоспорту, является первым тренером серебряного призера Олимпийских игр 2000 года Александра Винокурова. Именно благодаря таким людям мы живем в мирное время, дети обучаются в красивых, уютных школах. Имена многих из них входят в список «100 знаменитостей Республики Казахстан» и мы этим гордимся.

Фундаментом патриотизма рассматривается целенаправленное ознакомление с родным краем [2]. Для успешности работы с учащимися по ознакомлению с городом, где они живут, для формирования чувства гордости за свой город и желание знать историю родного края, нами применен проектный метод как педагогическая технология по теме «Достопримечательности города Петропавловска».

3. «Петропавл – менің сүйікті қалам» («Петропавловск – мой любимый город»).

Данный проект включает в себя 11 тем:

- Петропавловск – мой любимый город
- Спортсмены, прославившие Северо-Казахстанскую область
- Петропавловск – важный промышленный и транспортный узел Казахстана
- Музеи нашего города
- Религиозные объекты города Петропавловска
- Исторические памятники города Петропавловска
- Достопримечательности моего города
- Театры города Петропавловска
- Известные люди Петропавловска
- Тропический рай на севере страны
- Библиотеки нашего города

В целом учащиеся достигли цели проекта, презентации заинтересовали участников научно-практической конференции. Учащиеся узнали о своем городе Петропавловске, о людях, которые прославляли свою малую родину.

Работа над проектами дала возможность прикоснуться к историческим и культурным ценностям родного края, ориентировать подрастающее поколение на возрождение духовных ценностей казахстанцев с учетом всех современных рисков и вызовов глобализации.

В практике работы нашей школы создана система патриотического воспитания школьников, с очень четкой фиксацией в сознании ребенка таких понятий как Родина, Отечество, Отчизна, Родной край, Гражданин, Патриот, Герой, Ветеран войны и труда. Очень важно понять и не допустить стирание в сознании молодых людей, приходящих на смену старшему поколению бабушек и дедушек, победивших в годы самой страшной войны 1941-1945 гг., войны с фашизмом, имен героев, имен легендарных личностей, которые защищали и отстаивали нашу страну [3]. Очень важно понять, что, несмотря ни на какие сложности строительства демократического государства, нельзя отречься от имен своих героев, как далекого прошлого, так и сегодняшних дней. Их имена, их подвиги необходимо знать, помнить и защищать во имя самих себя. Герои, люди-легенды - это особый мир ориентиров нравственности и поведения человека в особых обстоятельствах, требующих мужества, воли, самопожертвования ради других людей, которых они встали защищать, ради

своего Отечества. Сохранение имен своих героев, сохранение духовной чистоты – это одно из важнейших условий развития нашего государства и его защищенности. Размышляя о целях и задачах современной системы образования, мы пришли к выводу, что цель может быть только одна. Цель образования – это сам человек, которого мы формируем в процессе воспитания и обучения.

И очень важно в этой связи видеть образ конечного результата своей деятельности. Нам кажется, что вся система образования в школе, как единый интегративный целостный процесс воспитания и обучения, должна быть направлена на сохранение физического, психического и нравственного здоровья ребенка, на формирование и развитие личности.

Для формирования патриотических чувств и сознания у школьников мы используем разнообразные формы работы, как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Для того, чтобы воспитание соответствовало истинному смыслу этого понятия, организуемая деятельность должна быть совместной, а участники – партнёрами по достижению результата. Это относится и к патриотическому воспитанию. Об этом нужно помнить всегда [4].

Важным средством патриотического воспитания является приобщение учащихся к традициям народа. Например, стало традицией чествовать ветеранов Великой Отечественной войны, героев труда, отмечать профессиональные праздники, День Рождения города, чтить память погибших воинов. Приобщая детей к этим традициям, мы тем самым приобщаем их к жизни города, страны, всего народа.

Наш опыт работы показывает, что патриотические чувства детей воспитывает не только глубокое изучение прошлого своей страны, своего родного края, его природы, достопримечательностей, но и ясное знание, и выполнение сегодняшних трудовых дел и свершений. Тот любит горячо Родину, кто уже с детских лет стремится практическими делами внести свой вклад в её укрепление, могущество, рассвет. И мы должны убеждать детей в том, что патриотический долг выполняется всюду: не только на войне, но и в труде, учёбе, в бережном отношении к природе. Будут ли они защищать свою Родину в бою, честно работать у станка, сознательно учиться, помогать людям, оберегать родную природу – во всём этом и проявляются их патриотические чувства и дела.

Конечно, невозможно в полной мере показать все стороны патриотического воспитания. Но, воспитывая у ребят любовь к родному краю, необходимо в первую очередь воспитывать в них патриотов своего Отечества, настоящих граждан своей страны.

Хочется надеяться, что наш скромный каждодневный труд приобретёт значимость в дальнейшей жизни наших учащихся. Что они, став взрослыми людьми, свою любовь к родному краю передадут своим детям, внукам, что будут жить и работать на благо и во имя Родины.

Судьба нашей республики тесно связана с Великой Отечественной войной. Казахстан отдал фронту своих сынов и дочерей - каждую семью коснулась эта беда! Ребята и педагоги Специальной коррекционной школы-интерната №2 на протяжении 4 лет активно принимают участие во Всероссийском военно-патриотическом конкурсе с международным участием «Майский ветер», который проводится в городе Чапаевск Самарской области РФ. Ежегодно подготовка к конкурсу начинается за несколько месяцев, вместе с педагогами ребята тщательно подбирают материал, активно идут репетиции, а затем запись и монтаж ролика. Этот процесс полностью захватывает участников. Особенно нравится ребятам процесс записи ролика, когда они чувствуют себя настоящими артистами, ведь они снимаются в кино. Просят показать им каждый кадр, оценивают и даже требуют переснять.

В 2018 году ученица 7 класса Швец Дарья прочитала на казахском языке легендарное произведение нашего земляка поэта-акына Джамбула Джабаева «Ленинградцы, дети мои!» и отмечена жюри конкурса грамотой за участие. Победа ковалась не только на фронте, но и в тылу. Эта тема была отражена в 2019 году в литературно-музыкальной композиции «Письма с фронта». Для сохранения памяти о героях-земляках, о родных и близких, которые пережили ужасы войны и вместе свершили эту Великую Победу, наши ребята рассказали в стихах в литературно-музыкальной композиции «Я помню, я горжусь!» в 2020 году, где

каждый из них рассказал о своем прадедушке, держа в руке его портрет. В 2021 году был собран богатый материал о детских искалеченных судьбах во время Великой Отечественной войны. Так появился ролик «Дети войны» и ребята в третий раз становятся победителями в номинации «Литературно-музыкальная композиция». Так же этом году в номинации «Вокал» завоевано II призовое место ученицами 8 класса. Ребята, принявшие участие в номинации «Хореография» удостоены грамотой за участие.

В 2021 году руководители проекта «Дети войны» стали участниками Всероссийской конференции для педагогов с международным участием «Особенности военно-патриотического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья» с темой выступления «Военно-патриотическое воспитание как основа формирования духовно-нравственного воспитания детей с ОВЗ».

В апреле 2018, 2019 г. наши ребята побывали в Самаре на Гала концертах в г. Чапаевске по приглашению организаторов конкурса. Когда наши ролики показывали на большом экране в концертном зале, у многих ребят, да и у взрослых, на глазах были видны слезы. Значит, работа удалась, цель достигнута. К сожалению, итоги конкурса и награждение победителей прошли заочно из-за пандемии. Но этот факт не омрачил радость детей, которые в очередной раз стали победителями!

Благодаря таким конкурсам наши дети проникаются чувством гордости за свою страну и хранят память о ключевом событии истории. Ведь эта работа особенно важна для всех последующих поколений.

ДЕНЬ ПОБЕДЫ – это не просто праздник. День Победы - это один из величайших дней. Эту дату никогда не вычеркнут из истории, она останется навечно в календаре, и всегда будет напоминать о тех страшных событиях. Нам, педагогам, нужно сделать всё, чтобы память о войне, о людях, выстоявших и победивших, осталась не только в истории нашей страны, но и в сердцах всех живущих ныне людей. А все последующие поколения помнили, какой ценой досталась нашему народу эта Победа! [5]

Ежегодно проводим конкурсы рисунков «Я патриот своей страны» посвященные Дню Республики Казахстан. Каждый год в мае мы проводим спортивный праздник «Жас батыр», посвященный празднику День батыра в Казахстане. Состязания всегда проходят весело и увлекательно.

Конечно, невозможно в полной мере показать все стороны патриотического воспитания. Но, воспитывая у ребят любовь к родному краю, необходимо в первую очередь воспитывать в них патриотов своего Отечества, настоящих граждан своей страны.

Хочется надеяться, что наш скромный каждодневный труд приобретёт значимость в дальнейшей жизни наших учащихся. Что они, став взрослыми людьми, свою любовь к родному краю передадут своим детям, внукам, что будут жить и работать на благо и во имя Родины.

Список литературы:

1. Логинова А. А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. Рабочий блокнот для пед. / А.А. Логинова. - М.: Просвещение, 2015. – 619с.
2. Елисеева И.Г. Индивидуализация учебно-воспитательного процесса школьников с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: методические рекомендации/ - Алматы: ННПЦ РСИО, 2021, 62 с.
3. Сергеева В.П. Проектно-организаторская компетентность учителя в воспитательной деятельности. Учебно-методическое пособие / В.П. Сергеева. – М.: Учитель, 2019. – 907с.
4. Головкина С.Х. Доброе слово. Воспитание речевой культуры юношества / С.Х. Головкина, Т.Г. Овсянникова. - М.: Педагогическая литература, 2020. - 192 с.
5. Логинова, А. А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. 8 класс. Книга моих размышлений / А.А. Логинова. - М.: Просвещение, 2015. – 779 с.

List of literature:

1. Loginova A. A. Spiritual and moral development and education of students. Monitoring of results. Working notebook for teachers / A.A. Loginova. - M.: Enlightenment, 2015. – 619c.
2. Eliseeva I.G. Individualization of the educational process of schoolchildren with special educational needs in a comprehensive school: methodological recommendations/ - Almaty: NNPC RSIO, 2021, 62 p.
3. Sergeeva V.P. Design and organizational competence of a teacher in educational activities. Educational and methodical manual / V.P. Sergeeva. - M.: Teacher, 2019. – 907c.
4. Golovkina S.H. A kind word. Education of the speech culture of youth / S.H. Golovkina, T.G. Ovsyannikova. - M.: Pedagogical literature, 2020. - 192 p.
5. Loginova, A. A. Spiritual and moral development and education of students. 8th grade. The book of my reflections / A.A. Loginova. - M.: Enlightenment, 2015. – 779 p.

Богданова А. Н.,
Педагог-психолог
КГУ Средняя общеобразовательная школа-комплекс
эстетического воспитания №8,
г. Петропавловск, Казахстан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: Метод Прикладного Анализа Поведения, опора на мотивационную сферу учащихся позволяет эффективно развивать базовые речевые и учебные навыки у учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: Поведение, анализ, мотивация, подкрепление, развитие.

Bogdanova A.N.,
Educational psychologist
Secondary school-complex of aesthetic education No.8
Petropavlovsk, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE GENERAL EDUCATIONAL: SCHOOL IN THE CONDITIONS OF THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF INCLUSION IN EDUCATION

Abstract: The method of Applied Behavior Analysis, based on the motivational sphere of students, allows you to effectively develop basic speech and learning skills in students ,with special educational needs in a general education school.

Key words: Behavior, analysis, motivation, reinforcement, development.

В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2020–2025 годы определены основные направления: модернизация содержания образования всех уровней. Обеспечить безопасную и комфортную среду обучения для детей с особыми образовательными потребностями - является одной из приоритетных задач. Исходя из приоритетных задач этой программы наша школа работает над проблемой «Обеспечение качественного образования на основе личностно-ориентированного обучения; повышение профессиональной компетенции в условиях перехода к 12 летнему образованию».

Перед нами стоит задача качественного психолого-педагогического сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях реализации принципа инклюзивного образования. Это возможно при поддержке Кабинета Поддержки Инклюзии, сопровождении команды специально подготовленных специалистов и применении научно обоснованных эффективных методик. Ведущей идеей в решении данной проблемы для нас является применение метода Прикладного Анализа Поведения в работе с мотивационной сферой учащихся (ее разнообразии и расширении), формировании базовых речевых учебных навыков, коммуникативных навыков и адаптации в образовательной среде.

Прикладной анализ поведения или ПАП (Applied Behavior Analysis, АВА)- это естественная научная дисциплина, которая занимается поиском внешних факторов, влияющих на социально значимое поведение человека, и разработкой способов коррекции поведения, использующих эти факторы [Глава 1 Х. Купер с 3].

Поведение организма- это такое взаимодействие организма со средой, которое характеризуется заметным изменением положения какой-либо части организма в

пространстве с течением времени и приводит к заметному изменению хотя бы одного параметра среды [Джеймс Джонстон и Генри Пеннипекер, Х. Купер, с. 27].

Целью любой хорошей программы ПАП является определение естественных желаний ребенка и использование их в процессе обучения. Для этого специалисты Кабинета Поддержки инклюзии совместно с родителями составляют список мотивационных условий-любимых желанных для ребенка предметов и видов деятельности, игрушек и лакомств. Метод ПАП, мы рассматриваем как инструмент, который помогает мотивировать ребенка на начальном этапе формирования новых навыков, как стимулирующую систему, побуждающую ребенка снова и снова использовать эти новые навыки, так как одним из ключевых понятий ПАП является подкрепление.

Подкрепление- это то, что происходит после проявления поведения и увеличивает вероятность повторения такого поведения в будущем. Именно мотивация становится той движущей силой, которая направляет ребенка проявлять навык снова и снова. А подкрепление раз за разом создает условия для того, чтобы внутренняя мотивация стала сильнее, чем внешняя. Баланс мотивации и подкрепления приводит к все большему желанию ребенка проявить навык, по отношению к которому они последовательно применялись [Х. Купер Глава 2 с 37, глава 11 с 289].

Мотивация- это все то, что временно увеличивает ценность подкрепления и приводит к увеличению частоты проявления поведения, которое имеет отношение к этому подкреплению [Р. Шрамм с 120].

Очевидно, что каждый ребенок индивидуален, у каждого свои способности и дефициты в развитии навыков, у каждого свой круг интересов и мотивационная сфера. Поэтому при поступлении в школу, в Кабинет Поддержки Инклюзии для всех учащихся проводится оценка особых образовательных потребностей, диагностика инструментом Ablls-R (Дж. Партинктона), прямой описательный анализ и наблюдение, анкетирование и другое. В результате специалистами Кабинета поддержки инклюзии составляются индивидуальные программы развития для каждого учащегося. Программы являются кратковременными и обновляются в среднем раз в 3 месяца.

Для эффективного развития несформированных навыков необходимо владеть разнообразием мотивационных стимулов. Из трехлетнего опыта работы мы пришли к выводу, что мотивационная сфера учащихся с особыми образовательными потребностями требует развития. У большинства учащихся нашего кабинета не было выраженных мотивационных стимулов. При опросе родителей мы часто сталкиваемся с жалобами на то, что у ребенка нет любимых игрушек, занятий или лакомств, либо дети имеют один-два мотивационных стимула. Развитие мотивационной сферы учащихся с особыми образовательными потребностями протяженный по времени процесс, требующий активного поиска, наблюдательности, последовательности и чуткости по отношению к ребенку.

Так одним из эффективных методов расширения мотивационной сферы является «сочетание стимулов в паре» [Купер глава 11, с 299] .

Суть данного метода заключается в сочетании приятного и нейтрального для ребенка стимула. Например, если ребенку нравится мармелад, и нашей целью является привить интерес к раскрашиванию картинок, мы в то время когда ребенок раскрашивает даем ему одновременно жевать мармелад. Так ребенок, раскрашивая жует мармелад и процесс раскрашивания становится постепенно сам по себе тоже приятным. Либо, если нашей целью является привить ребенку интерес к играм с мячом и его любимым занятием является прыгать на батуте, наша задача во время его прыжков на батуте просить его кидать и ловить мяч и др. Подкрепления могут быть самыми разными, в зависимости от предпочтений и нужд ребёнка. В качестве «первичных подкрепителей» я использую съедобные награды, по предварительной договоренности с родителями (орехи, изюм, фисташки, семечки, конфеты и др.). Родители приносят для своего ребенка пищевые «подкрепители» в индивидуальных именованных контейнерах, при необходимости «подкрепитель» делится на части.

В работе с поощрениями важна и процедура разреживания и ухода от пищевых и материальных на социальные и отсроченные. Ведь применение пищевых поощрений в процессе обучения, в особенности сладкого, может привести к проблемам со здоровьем ребенка, с зубами, лишним весом и др.. Поэтому при формировании мотивационной сферы параллельно устанавливается руководящий контроль взрослого. Необходимо помочь ребенку преодолеть себя и свои собственные желания и начать сотрудничать, что приведет его развитие к существенному прогрессу.

Роберт Шрамм, один из ведущих специалистов в поведенческом анализе, предлагает пошаговый метод приобретения «Руководящего контроля» взрослого [Роберт Шрамм, глава 5].

1. Ограничьте подкрепления (не позволяйте ребенку иметь свободный и легкий доступ к подкреплениям, так вы делаете их более ценными и желанными при использовании в процессе обучения).
2. С Вами интересно (ребенок должен связывать Вас с положительным подкреплением)
3. Покажите ребенку, что Вам можно доверять (сдерживайте все обещания, будьте постоянны, системны)
4. Придерживайтесь принципа «Сначала-потом» (сначала задание, потом поощрение)
5. На ранних этапах поощряйте любую положительную реакцию учащегося.
6. Будьте в курсе всех интересов ребенка, ищите как можно больше разнообразных поощрений.
7. Сокращение проявления проблемного поведения у учащихся.

Мониторинг исследования данных (Таблица 1) показал устойчивое расширение мотивационной сферы учащихся нашего кабинета и развитие формируемых базовых речевых и учебных навыков.

Таблица 1

Учащийся	Количество мотивационных стимулов начало 2021-2022 уч. г	Количество мотивационных стимулов конец 2021-2022 уч. г
1	2	27
2	7	50
3	1	17
4	2	34
5	3	52
6	5	47
7	3	68
8	2	29
Итого:	25	324

Таким образом, мотивационная сфера учащихся обогатилась на 92% в течении учебного года.

Отсюда следует вывод, что опираясь на методы ПАП можно эффективно работать с мотивационной сферой учащихся для формирования базовых речевых и учебных навыков.

Стратегии и техники прикладного анализа поведения помогают обеспечить продолжительные изменения; учат, как правильно подкреплять значимое поведение; помогает создать для ребёнка мотивацию следовать предпочтённому и более приемлемому поведению, благоприятно сказываются на качестве жизни и обучении учащихся.

Список литературы:

1. Джон О. Купер, Прикладной анализ поведения/ Джон О. Купер, Тимоти Э. Херон, Уильям Л. Хьюард; пер. с англ. З. Х. Измайлова-Камар. - М: Практика, 2016г., -864 с
2. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме. Лиф Р., Макэкен Д. / Перевод с англ. Под общей редакцией Толкачева Л. Л. — Москва: ИП Толкачев, 2016. — 608 с.
3. Мелешкевич, О. В. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения ... обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития / О. В. Мелешкевич, Ю. М. Эрц .— ... — Самара : БАХРАХ-М, 2021. — 207 с.
4. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основан-ная на методах прикладного анализа поведения: 5-е изд.; пер. с англ. З. Измайловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. 208 с.

List of literature:

1. John O. Cooper, Applied Behavior Analysis/ John O. Cooper, Timothy E. Heron, William L. Heward; translated from the English by Z. H. Izmailova-Kamar. - - М: Practice, 2016, -864 s
2. Strategies for working with behavior. Curriculum of intensive behavioral intervention in autism. Lief R., Makeken D. / Translated from English. Under the general editorship of Tolkachev L. L. — Moscow: IP Tolkachev, 2016. — 608 p.
3. Meleshkevich, O. V. Special children. Introduction to Applied behavior Analysis ... teaching children with autism spectrum disorders and other developmental features / O. V. Meleshkevich, Yu . M. Erts .— ... — Samara : BAKHRAKH-M, 2021. - 207 p
- . 4. Shramm R. Childhood autism and ABA: ABA (Applied Behavior Analysis): therapy based on methods of applied behavior analysis: 5th ed.; translated from the English by Z. Izmailova-Kamar; scientific ed. by S. Anisimov. Yekaterinburg: Rama Publishing, 2017. 208 p.

Дедюхина Е.А.,
студентка БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
Научный руководитель: **Некрасова О.А.,**
канд.пед.наук, доцент БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

***Аннотация.** В данной статье раскрыта общая психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением слуха, раскрыты методологические основы данного нарушения, классификации и причины возникновения.*

***Ключевые слова:** дети с нарушениями слуха, дефект, факторы, причины, классификация.*

Dedyukhina E.A.,
student of Surgut State Pedagogical University,
supervisor: **Nekrasova O.A.,**
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor of Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

***Annotation.** This article reveals the general psychological and pedagogical characteristics of children with hearing impairment, reveals the methodological foundations of this disorder, classification and causes of occurrence.*

***Keywords:** children with hearing impairments, defect, factors, causes, classification.*

Нарушение слуха – это затрудненность воспринимать окружающие звуки. Но, если рассматривать данное определение с точки зрения медицинской классификации болезней 10 пересмотра (далее - МКБ – 10), то, нарушение слуха — это частичное или полное снижение способности понимать и обнаруживать звуки [2]. Потеря способности обнаруживать некоторые (или все) частоты или неспособность различать звуки с низкой амплитудой, называется нарушением слуха [4]. Из-за нарушения слуха становится невозможным восприятие речи и окружающей среды - глухота, а более лёгкие степени нарушения слуха, затрудняющие восприятие речи — тугоухостью [3]. Кроме того, глухота бывает врождённая или приобретённая. В связи с этим, известны методологические основы данного нарушения. Рассмотрим 3 положения Л. С. Выготского:

1. Положение о структуре дефекта.

Первичный дефект – это нарушение слухового восприятия (понимание информации).

Вторичный дефект имеет социальную природу, а именно ОНР/ТНР. Речь не может сформироваться спонтанно, а только в особых социальных и коррекционных условиях

Третичный дефект является следствием вторичного дефекта. То есть, наблюдается нарушение мышления, а именно, словесно-логического; нарушение произвольности, отставание в развитии на 2-3 года, следовательно, нарушение эмоционально-волевой сферы; затруднение коммуникации. Но, если речь имеется, то, третичное отклонение не проявляется.

Четвертичное отклонение в следствии третичного, а именно, наблюдается деформация в личностной сфере (формирование мотивации, целеустремленности, любознательности и так далее).

2. Положение о компенсации дефекта.

1) Внутрисистемная компенсация – восстановление нарушенной функции за счет остаточной возможности, поврежденной системы, например, слуховое внимание.

2) Межсистемная компенсация – предполагает восстановление нарушенной функции «обходным путем». За счет возможностей другой сохранной системы, например, чтение с губ.

3. Положение об общих и специфических закономерностях развития при нарушении слуха. Первое, это общие закономерности, характерны для детей с условной нормой и при любом варианте дизонтогенеза. Второе, модально-неспецифические закономерности, которые характерны для детей с дизонтогенезом и отличают их от детей с условной нормой [6].

Известно, что проблема нарушений слуха занимает одно из важных мест в дефектологии. Поэтому, в первую очередь, необходимо рассмотреть причины нарушения слуха, так как представление о причинах имеет большое значение для характеристики особенностей развития детей в интеллектуальном и психоэмоциональном плане, а также прогнозирования не только дальнейшего обучения и определения образовательного маршрута, но и эффективности коррекционных работ, поиска путей компенсаций [3].

Во-первых, нарушение слуха может быть вызвано различными инфекционными заболеваниями. Например, сложной формой менингита, отита, кори, скарлатины, энцефалита, гриппа в его всевозможных осложнениях. Исходя из этого, нарушения слуха возникают в результате заболеваний, которые поражают слуховой нерв, отделы наружного, среднего или внутреннего уха [6]. Если нарушено внутреннее ухо и стволовая часть слухового нерва, в большинстве случаев наступает глухота, если же среднее ухо, то чаще всего наблюдается частичная потеря слуха.

Кроме перенесенных заболеваний, причинами нарушения слуха могут послужить такие факторы, как:

1. Неблагополучное протекание беременности, а именно, вирусные заболевания матери в первом триместре беременности (краснуха, грипп, корь, герпес).
2. Деформация слуховых косточек (врожденная или приобретенная).
3. Атрофия или недоразвитие слухового нерва.
4. Химические отравления (например, хинин).
5. Родовые травмы (например, при наложении щипцов деформация головы ребенка)
6. Механические травмы, такие как, ушиб, удар, акустическое воздействие сверхсильным звуковым раздражителем, контузия при взрыве.
7. Снижение слуха в результате заболеваний носа и носоглотки (хронический насморк, аденоиды и др.) [3]. Часто эти заболевания представляют серьезную опасность в тех случаях, когда протекают в младенческом или раннем возрасте. Также к факторам, влияющих на снижение слуха, относится неадекватное применение «ототоксических препаратов», а именно антибиотиков.

8. Фактор наследственности. В семьях глухих, рождение ребенка с нарушением слуха, значительно выше вероятности чем в семьях, слышащих [6]. Поэтому рождение глухого ребенка фиксируется в тех семьях, где один или оба родителя являются врожденно глухими, а также при браках между близкими родственниками или при большой разнице в возрасте супругов [1]. Также, к дополнительным факторам причин нарушений слуха можно отнести: заболевания родителей, как алкоголизм, «кессонная болезнь» (у летчиков и водолазов). К группе риска относятся дети с различными хромосомными заболеваниями. Исходя из выше перечисленного, такие ученые как, Козлов М. Я., Левин А. Л. и Тарасов Д. И. сформировали свое мнение, которое, в настоящее время наиболее часто выделяют, а именно,

группы причин и факторов, раскрывающих патологию слуха или то, что способствует ее развитию.

В первую группу выделяют причины и факторы, которые относятся к наследственному характеру, то есть, приводящие к изменениям в структуре слухового аппарата и развитию наследственной тугоухости. Фактор наследственности несет существенную роль в ход развития ребенка, авторы, Горлин Р. Д. Конигсмарк Б. В., отмечают, что 30—50% детской глухоты приходится именно на долю наследственно обусловленных факторов. Также известно, что, в двух из трех случаев наследственно обусловленной тугоухости отмечается наличие синдромальной тугоухости, которая сочетается с заболеваниями почти всех органов и систем организма, например, патологии наружного уха, со стойкими нарушениями глаз, опорно-двигательной системы, с аномалией нервной, эндокринной и других систем [3]. Но как говорилось ранее, наследственный фактор актуален, только тогда, когда слух снижен у кого-то из родителей. Именно, исходя из этого, вероятность рождения ребенка с нарушением слуха у глухих родителей достаточно высока. Также, о наследственном нарушении необходимо знать то, что это явление может проявляться, как доминирующим, так и рецессивным признаком, но рецессивное нарушение слуха проявляется обычно не в каждом поколении и в очень редких случаях [6].

Во вторую группу входят факторы эндогенного (от греч. *endo* – внутри; *genes* – порождаемый) или экзогенного (от греч. *exo* – вне; *genes* – порождаемый) воздействия на орган слуха плода. Если рассматривать причины, которые вызывают тугоухость врожденного характера, то прежде всего в анамнезе отмечаются инфекционные заболевания матери в первой половине беременности, а именно в первые три месяца. Из инфекций наибольшую опасность для органа слуха представляет краснуха. Среди других заболеваний, к которым с опасениями относятся лечащие врачи будущей матери, отмечают грипп, скарлатину, корь, герпес, инфекционный паротит, туберкулез, токсоплазмоз, именно инфекционные заболевания отрицательно влияют на развитие органа слуха и его функционирование. Также, следует отметить, одну из причин интоксикации матери различными веществами (алкоголь, наркотики, антибиотики, химические вещества и др.). Далее, причиной врожденной патологии слуха может служить несовместимость крови плода и матери по резус-фактору или групповой принадлежности, иначе говоря, резус-конфликт, тем самым вызывает развитие гемолитической болезни новорожденных [1].

Следовательно, к третьей группе относят факторы, которые воздействовал на орган слуха в период онтогенеза ребенка, и привели к возникновению приобретенной тугоухости [2]. Нарушение слуховой функции чаще всего отмечается в раннем детстве. Из исследований выдающегося отечественного оториноларинголога и аудиолога, доктора медицинских наук Льва Владимировича Неймана (1959) можно сказать, что в 70% случаев, потеря слуха возникает в возрасте 2-3 лет. Но, в последующие годы жизни число случаев потери слуха сокращается [3]. К сожалению, из исследований, в отечественной и зарубежной статистике имеются доказательства того, что число людей с нарушениями слуха увеличивается. Становится выше и число лиц со сниженным слухом в возрастной группе после 5-10 лет.

Проведенные исследования в разных странах показали, что:

4 — 6% населения имеет нарушение слуха в степени, которая значительно затрудняет социальное общение.

2 % — имеет двустороннее снижение слуха и воспринимают разговорную речь, но лишь на расстоянии менее трех метров.

4% населения, имеет выраженную одностороннюю тугоухость [1].

Важное значение для правильного понимания особенностей психического и интеллектуального развития ребенка, который имеет нарушения слуха, для своевременной диагностики и организации обучения и воспитания, выявления образовательного маршрута, а именно, для определения типа учреждения, в котором должен учиться ребенок, имеют классификации нарушения слуха.

Одной из наиболее распространенных является классификация Л. В. Неймана (1977) [4]. В которой раскрывается степень поражения слуховой функции и возможности формирования речи.

По данной классификации, различают два основных вида слуховой недостаточности — тугоухость и глухоту. Тугоухость — это такое понижение слуха, при котором возникают затруднения в восприятии устной речи. Однако восприятие речи при помощи слуха, хоть и в специально создаваемых условиях, например, усиление голоса, приближение говорящего непосредственно к уху, использование звукоусиливающей аппаратуры (далее — ЗУА) и т. д., возможно. А при глухоте восприятие речи на слух невозможно, даже и в названных ранее условиях.

В соответствии с двумя основными видами слуховой недостаточности выделяют две категории детей со стойкими нарушениями слуховой функции: глухие и слабослышащие (тугоухие).

Глухие дети. Как уже указывалось, при классификации стойких нарушений слуха у детей необходимо учитывать не только степень поражения слуховой функции, но и состояние/сформированность речи. В зависимости от выявленного состояния речи различают две группы глухих детей: глухие дети без речи (долингвальные) и глухие дети, сохранившие речь (постлингвальные) [4].

Глухие дети без речи (долингвальные). Под этим определением понимается такое поражение, при котором имеется, во-первых, врожденная или приобретенная в раннем детском возрасте глухота, а, во-вторых, обусловленная ею невозможность овладеть устной речью без специальных приемов обучения и коррекции, или другой вариант, распад речи, которая сформировалась к моменту глухоты. Таким образом, из этого определения, следует сделать вывод, что наличие или отсутствие речи у ребенка напрямую зависит от времени поражения слуха, от сформированности речи, от своевременной коррекции и обучения.

Глухие дети, сохранившие речь (постлингвальные). К группе позднооглохших относятся дети, потерявшие слух в более позднем возрасте (школьном или дошкольном) и сохранившие в той или иной мере речь, приобретенную ими до возникновения глухоты.

Степень сохранности устной речи у позднооглохших детей находится в зависимости от ряда факторов: от условий роста и развития ребенка, от наличия или отсутствия коррекционной работы по развитию речи, от целесообразности и природосообразности работы, от наличия или отсутствия у ребенка остатков слуха и от умения использовать эти остатки и т. д. [2].

Глухота — это такая степень снижения слуха, при которой самостоятельное овладение речью или другими словами, спонтанное формирование, оказывается невозможным. Нейман Л. В. считает, что возможности, которыми располагают глухие дети для различения звуков окружающего мира, зависят в частности от диапазона воспринимаемых частот [4]. В зависимости от объема воспринимаемых частот по состоянию слуха выделяют четыре группы глухих, которые измеряются в герцах (далее - Гц) — это частота звука:

— 1-я группа — воспринимают звуки самой низкой частоты, 125-250 Гц; — 2-я группа — воспринимают звуки до 500 Гц; Дети с минимальными остатками слуха способны воспринимать лишь громкие звуки и на небольшом расстоянии от уха (громкий крик, гудок паровоза).

— 3-я группа — воспринимают звуки до 1000 Гц;

— 4-я группа — доступно восприятие звуков в широком диапазоне частот, т. е. 2000 Гц и выше [4].

Глухие дети из 1 и 2 группы, с лучшими остатками слуха, которые в состоянии воспринимать и различать на небольшом расстоянии больше звуков, чем предыдущие две группы, разнообразны по своей частотной характеристике (звук будильника, звонок телефона). Глухие дети, отнесенные к 3 и 4 группе, в состоянии различать несколько речевых звучаний, хорошо знакомые им лепетные или полных слов.

Таким образом, дети, относящиеся к категории «глухие» имеют большие или меньшие остатки слуха, которые в процессе коррекционной работы по развитию слухового восприятия могут стать основой не только для познания звуков окружающего мира, но и ориентирования в нем, а также сыграть важную роль в процессе формирования устной речи, и социализации детей в обществе [2].

Международная классификация нарушений слуха, используется для оценки состояния потери слуха в медицинских организациях, где учитывается, что средняя потеря слуха определяется в области частот 500, 1000 и 2000 Гц:

- 1-я степень тугоухости — снижение слуха не превышает 40 дБ;
- 2-я степень — от 40 до 55 дБ;
- 3-я степень — от 55 до 70 дБ;
- 4-я степень — от 70 до 90 дБ.

– Снижение слуха более 90 дБ определяется как глухота [3]. Педагогическая классификация Рахиль Марковны Боскис, определила основные критерии развития у разных групп детей, данная классификация помогает в разработке путей обучения и воспитания детей, которые имеют нарушения слуха [3].

Основными критериями являются:

1. Нарушение слухового анализатора у ребенка важно рассматривать, не опираясь, на пример аналогичного нарушения у взрослых, так как, у людей более старших возрастов, нарушение деятельности слухового анализатора приводит к проблемам речевого общения с помощью слуха, а нарушение слуха в раннем возрасте влияет на ход психического развития ребенка, и вызывает ряд тяжелых вторичных отклонений в развитии, прежде всего в формировании речи.

2. Для правильного развития, важно учитывать возможность самостоятельного овладения речью при данном состоянии слуха (без специального обучения). Ведь, слуховой анализатор стоит в главной роли для формирования речи. Невозможность полноценного слухового восприятия создает препятствия для овладения речью и вызывает нарушения речевого общения у ребенка. И, отсутствие устной речи или ее недоразвитие затрудняет овладение письменной формой речи, а именно, пониманием читаемого, передачей собственных мыслей в письме.

3. Слух и речь тесно связаны между собой. С одной стороны, нарушение слуха препятствует естественному развитию речи; с другой — нормальное использование слуха зависит от уровня развития речи.

4. Группа детей с нарушениями слуха исключительно разнообразна не только по степени слухового дефекта, но и по уровню речевого развития. Разнообразие в речи детей обусловлено сочетанием следующих факторов: – степенью нарушения слуха; – временем возникновения слухового дефекта; – педагогическими условиями, в которых находился ребенок после появления слухового нарушения; – индивидуальными особенностями ребенка.

Таким образом, Боскис Р. М. выделяет следующие периоды:

- потеря слуха до 1,5 – 2 лет, до периода формирования речи ведёт к полному отсутствию речи;
- потеря слуха до 2 – 3 лет влечёт утрату той речи, которая уже сформировалась, когда слух детей соответствовал норме;
- потеря слуха до 4 – 5 лет влечёт почти к полной утрате речи, если не принимаются меры для её сохранения;
- потеря слуха к 7 годам, когда закончилось формирование речи, увеличивает вероятность её сохранения, но без специальной работы речь распадается;
- потеря слуха после 7 лет, когда дети уже овладели грамотой, может создать условия для сохранения речи при систематической работе над ней [31].

Список литературы:

1. Андреева, Л. В. Сурдопедагогика [Текст] : учеб. пособие для пед. ин- тов / Л. В. Андреева, К. А. Волкова ; под ред. М. И. Никитиной — М. : Просвещение, 1989. — 384 с.
2. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / Т. Г. Богданова. — М. : Академия, 2002. — 222 с.
3. Боскис, Р. М. Педагогическая классификация школьников с недостатками слуха [Текст] / Р. М. Боскис // Дефектология. — 1972. —
4. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика : Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Л. А. Головчиц. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 304 с.
5. Карпова, Г. А. Основы сурдопедагогики [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / Г. А. Карпова. — Екатеринбург : Калинина Г. П., 2008. — 354 с.
6. Лубовский, В. И. Специальная психология [Текст] : учеб. пособие / В. И. Лубовский [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. — 2—е изд. , испр. — М. : Академия, 2005. — 464 с.

List of literature:

1. Andreeva, L. V. Sign language teaching [Text] : textbook. manual for ped. in- tov / L. V. Andreeva, K. A. Volkova ; edited by M. I. Nikitina — M. : Enlightenment, 1989. — 384 p.
2. Bogdanova, T. G. Sign language psychology [Text] : textbook. manual for students. universities / T. G. Bogdanova. — M. : Academy, 2002. — 222 p.
3. Boskis, R. M. Pedagogical classification of schoolchildren with hearing disabilities [Text] / R. M. Boskis // Defectology. — 1972. —
4. Golovchits, L. A. Preschool sign language teaching : Education and training of preschoolers with hearing impairments [Text] : textbook. handbook for university students / L. A. Golovchits. — M. : VLADOS, 2001. — 304 p.
5. Karpova, G. A. Fundamentals of sign language teaching [Text] : textbook. manual for students. universities / G. A. Karpova. — Yekaterinburg : Kalinina G. P., 2008. — 354 p.
6. Lubovsky, V. I. Special psychology [Text] : textbook. manual / V. I. Lubovsky [et al.] ; edited by V. I. Lubovsky. — 2nd ed. , ispr. — M. : Academy, 2005. — 464 p.

Ивина С.Н.,
директор КОУ Сургутская школа для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья
Казанчева М.Я.,
учитель-дефектолог КОУ Сургутская школа для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья,
Андреева О.В.,
заместитель директора по УВР
КОУ Сургутская школа для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья
г. Сургут, Россия

РАБОТА С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ОСОБОГО РЕБЕНКА: ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ

***Аннотация.** В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты семьи, воспитывающей «особого» ребенка, которая сталкивается с серьезными проблемами. При описании проблем ребенка с различными нарушениями развития (соматическими, психическими) используются понятия «особый» ребенок, «ребенок с ограниченными возможностями здоровья», «ребенок с особыми потребностями».*

Авторы раскрывают важность психолого-педагогической поддержки родственников особых детей со стороны специалистов, способных проводить коррекционно-педагогическую, научно-методическую, социально-педагогическую и социально-просветительскую деятельность. Также в статье отмечается роль семьи, которая должна стать для такого ребенка развивающей средой, источником поддержки и социализации.

***Ключевые слова:** «особый ребенок», интеграция, ограниченные возможности здоровья, абилитация*

Ivina S.N.,
Director Surgut School for students
with disabilities,
Kazancheva M.Ya.,
teacher-defectologist Surgut School for students
with disabilities,
Andreeva O.V.,
deputy director for internal affairs
Surgut School for students
with disabilities
Surgut, Russia

WORKING WITH FAMILIES RAISING A SPECIAL CHILD: PRIORITY AREAS AND IMPLEMENTATION PRACTICES

***Abstract:** The article deals with the psychological and pedagogical aspects of a family raising a «special» child, which faces serious problems. When describing the problems of a child with various developmental disorders (somatic, mental), the concepts of «special» child, «child with disabilities», «child with special needs» are used.*

The authors reveal the importance of psychological and pedagogical support for relatives of special children by specialists who are able to carry out correctional-pedagogical, scientific-methodical, social-pedagogical and social-educational activities. The article also notes the role of the family, which should become a developing environment for such a child, a source of support and socialization.

Keywords: *a «special needs child», an association, limited health capabilities, adaptation*

Подготовка подрастающего поколения к самостоятельной жизни и успешной интеграции в обществе – актуальные вопросы, связанные с изменениями в различных сферах жизни. Особого и тщательного подхода в этом плане требуют дети с проблемами в психофизическом развитии. Именно семья выступает развивающей средой для такого ребенка. Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, рассматривает ее как реабилитационную структуру, изначально обладающую потенциальными возможностями к созданию благоприятных условий для развития и воспитания ребенка [2, с. 7].

В нашей стране инвалидность ребенка воспринимается родителями как личная трагедия. Они испытывают глубокое потрясение, узнав диагноз ребенка и живут в условиях психотравмирующей ситуации. Родители одновременно испытывают любовь к своему ребенку и чувство рухнувшей гордости за него. Семья, воспитывающая «особого ребенка», имеет круг специфических проблем, связанных с проживанием критичных моментов осознания данного факта. Реакции родителей на то, что у них появился «особый ребенок» сопровождается эмоциональными реакциями гнева, отрицания, чувство вины, депрессии, а также с кризисами перестройки отношений к собственной жизни и к включению ребенка с ОВЗ в жизнь окружающего социума [3, с. 157].

«С чего начать? Что делать в первую очередь?» – эти вопросы растерянные родители задают себе и другим в состоянии «актуального» и «предвосхищаемого» горя [1, с. 563-567]. Основной задачей для специалистов (психологов, дефектологов, социальных работников) является организация помощи семье с момента установления ребенку диагноза. Работа с семьей включает в себя информирование родителей о необходимости раннего начала реабилитации и необходимости их включения в процесс всех членов семьи.

Специалисты КОУ «Сургутская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» оказывают семьям учащихся социальную и психологическую помощь. Осуществляется поддержка в нескольких ключевых направлениях:

1. *Работа родительского клуба:* «Верь в себя»; «Расту и получаю социальный опыт»; «Клуб выходного дня», где используются различные формы групповой работы с родителями (беседы, родительские школы, родительские тренинги). Групповая работа нацелена на формирование способности к сопереживанию, снятие напряженности, изменение системы ценностей, раскрытие внутренних ресурсов, которые позволяют матери/ отцу поверить в собственные силы и возможности в преодолении различных трудностей на пути воспитания и обучения ребенка

2. *Информационная поддержка* семей в виде специализированной литературы, соответствующих сайтов. Родителям предоставляются практические советы, объяснения и рекомендации специалистов по решению повседневных проблем, связанных с процессом воспитания ребенка, знакомство с опытом других родителей, которые смогли преодолеть трудности и создать доброжелательные отношения в семье. На том или ином возрастном этапе каждая особая семья столкнется с комплексом проблем адаптации ребенка с инвалидностью к образовательному учреждению, с задачей профессиональной интеграции. Психологическая поддержка, которую он может получить в группе родителей, воспитывающих детей с инвалидностью, является неоценимой.

3. Проводится регулярная *пропедевтическая социально-психологическая работа* с родителями, которая помогает воспринимать ребенка с ограниченными возможностями как человека со скрытыми возможностями. Принятие родителями на себя роли воспитателей и «учителей» собственных детей, понимание ответственности за их судьбу ведут к постепенному переходу этих семей из группы риска в категорию «нормальных» семей и к реабилитации самих родителей.

4. *Психолого-педагогическая поддержка* в определении адекватного способа преодоления трудностей на каждом этапе развития семьи и ребенка.

В процессе консультаций предоставляются рекомендации о том, что нужно развивать у ребенка навыки самообслуживания, воспитывать «бытовую самостоятельность» с учетом физической, интеллектуальной состоятельности.

Важной задачей, которую должны решать родители в семье, является формирования жизненных навыков в таких областях, как личный уход, ведение домашнего хозяйства, социальное контактирование, определенная физическая умелость, первичные навыки разных видов искусства, формирование речевого, предметно-практического и эмоционально-положительного взаимодействия, а также простейшие трудовые или профессионально-трудовые умения [3, с.159].

Еще одно важное направление психологической помощи касается проблемы восприятия физического дефекта ребенка родителями и окружающими людьми в социуме.

Учитывая важность психолого-педагогической поддержки родственников особых детей со стороны специалистов, следует отметить, что без внутренней солидарности родительского сообщества трудно представить успешное и счастливое будущее детей с ограниченными возможностями здоровья. Семейное сопровождение особых детей заключается в предоставлении им и их родственникам предложений осмысленной деятельности в окружении, которое включает расширенный семейный контекст (семью, ближайших родственников), связи с соседями (соседи по квартире, игровая площадка во дворе), общественные связи и т.д. Ребенок с ограниченными психофизическими возможностями является одновременно гражданином с неограниченными гражданскими правами. Он имеет право участвовать во всех общественных процессах.

Необходимость психолого-педагогического сопровождения очевидна: во-первых, родитель нуждается в психологической поддержке выбора, который он совершил, оставив ребенка в семье. Во-вторых, тяжесть дефекта может приводить родителя ребенка с инвалидностью в состояние безысходности, потери смысла жизни, появления самодеструктивных (разрушительных) мыслей.

Можно констатировать, что специфика психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей «особого» ребенка, определяется сложностью проблем и мультипликационным эффектом воздействия стрессогенных факторов в ее жизни. Подход в консультировании осознание каждым из специалистов, участвующих в сопровождении таких семей позволяет реализовать комплексный подход в семье, воспитывающей «особого» ребенка.

Список литературы:

1. Вишневский, В.А. О динамике психогенных депрессивных расстройств, вызванных рождением в семье больного ребенка / В.А. Вишневский // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова, 1984. № 4. – Текст: непосредственный.
2. Ткачёва, В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. — М.: Национальный книжный центр, 2014. — 160 с. (Специальная психология.) ISBN 978-5-4441-0057-8. – Текст: непосредственный.
3. Федосеева, О. А. Особенности работы с семьей, воспитывающей «особого» ребенка / О. А. Федосеева. // Молодой ученый, 2018. № 6 (192).ISSN 2072-0297 - Текст: непосредственный.

List of literature:

1. Vishnevsky, V.A. On the dynamics of psychogenic depressive disorders caused by the birth of a sick child in the family / V.A. Vishnevsky // Journal of Neuropathology and Psychiatry named after S.S. Korsakov, 1984. No. 4. – Text: direct.
2. Tkacheva, V.V. The family of a child with disabilities: diagnosis and counseling. — Moscow: National Book Center, 2014. — 160 p. (Special Psychology.) ISBN 978-5-4441-0057-8. – Text: direct.

3. Fedoseeva, O. A. Features of working with a family raising a "special" child / O. A. Fedoseeva. // Young Scientist, 2018. No. 6 (192).ISSN 2072-0297 - Text: direct.

Исмаилова К.В.,
магистрант БУ «Сургутский государственный
педагогический университет»
Научный руководитель: **Некрасова О.А.,**
канд.пед.наук, доцент БУ «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЛОГОПЕДОМ ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема проведения логопедического обследования детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Автор описывает принципы психолого-педагогического обследования и опыт использования пяти этапов логопедического обследования О.Е.Грибовой.*

***Ключевые слова:** логопед, логопедическое обследование, принципы, дети с нарушениями речи.*

Ismailova K.V.,
Master's student of Surgut State
Pedagogical University,
supervisor: Nekrasova O.A.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

FEATURES OF SPEECH THERAPIST EXAMINATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH IMPAIRMENT

***Annotation.** The article deals with the problem of speech therapy examination of preschool children with speech disorders. The author describes the principles of psychological and pedagogical examination and the experience of using the five stages of speech therapy examination by O.E.Gribova.*

***Keywords:** speech therapist, speech therapy examination, principles, children with speech disorders.*

Успех ранней коррекции речевого недоразвития ребенка дошкольного возраста зависит во многом от уровня профессиональной подготовки логопеда, от его умения правильно диагностировать нарушение, определить соответствующие приемы воздействия, обеспечить индивидуальный подход к ребенку с учетом его личностных особенностей. Чтобы эффективно воздействовать и преодолевать речевое недоразвитие, необходимо владеть диагностическим инструментарием, уметь выявлять не только характер и структуру дефекта, но и увидеть те потенциальные возможности речевого развития ребенка, на которые следует опереться в первую очередь в процессе дальнейшей коррекционной работы и повышения мотивации к логопедическим занятиям.

Дети с нарушениями речи – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых зачастую сохранен слух, первично не нарушен интеллект. В тоже время присутствуют речевые дефекты, которые влияют на становление психики, на развитие личности в целом. Есть основание полагать, что эффективность логопедической работы во многом будет зависеть от того, насколько правильно и грамотно была проведена диагностика состояния речевого недоразвития. От степени речевого дефекта будет зависеть набор методик, технологий, которые в период обследования будет использовать учитель-логопед.

По данным различных авторов, выделяется от трех до десяти этапов логопедического обследования. Рассмотрим пять этапов, предлагаемых О. Е. Грибовой [1].

1 этап. Ориентировочный. К задачам первого этапа относятся:

- сбор анамнестических данных;
- выяснение запроса родителей;
- выявление предварительных данных об индивидуально-типологических особенностях ребенка.

Таким образом, решение данных задач позволяет сформировать адекватный возрастным и речевым возможностям, а также интересам ребенка пакет диагностических материалов, который включает следующие виды деятельности:

- изучение медицинской и педагогической документации;
- изучение работ ребенка (использование проективных методик);
- беседа с родителями (анкетирование).

2 этап. Диагностический. Этап представляет собой собственно процедуру обследования речи ребенка, на котором рассматривается: в каких видах речевой деятельности проявляются недостатки (говорении, аудировании) и какие факторы влияют на проявление речевого дефекта.

Используются такие методы логопедического обследования как: педагогический эксперимент; беседа с ребенком; наблюдение за ребенком. Ведущей формой является игровая деятельность.

3 этап. Аналитический. Задачей данного этапа является интерпретация полученных данных (количественный и качественный анализ полученных результатов) и заполнение речевой карты.

4 этап. Прогностический. На этом этапе определяется прогноз дальнейшего развития ребенка, выясняются основные направления коррекционно-логопедической работы с ним, решается вопрос о его индивидуальном образовательном-коррекционном маршруте.

5 этап. Информирование родителей. Логопед и воспитатели могут использовать различные формы: устное информирование по телефону, СМС-рассылку, рассылку сообщений по электронной почте, рассылку сообщений через сеть «Интернет». Информация может содержать приглашение родителей присутствовать при обследовании, для знакомства с содержанием образования, для беседы, индивидуальные консультации, либо сообщить о состоянии самочувствия ребенка.

По итогам диагностики на каждого воспитанника заполняется Лист занятости, определяется временная нагрузка на день, неделю, а также комплектуются подгруппы.

Далее рассмотрим принципы психолого-педагогического обследования детей с общим недоразвитием речи, предложенные Т. Б. Филичевой [4].

I. Принцип комплексного изучения ребенка с речевой патологией позволяет обеспечить всестороннюю оценку особенностей его развития.

II. Принцип учета возрастных особенностей детей ориентирует на подбор лексического материала, методов и организации форм обследования в зависимости от возрастных особенностей детей.

III. Принцип динамического изучения позволяет оценить тенденции нарушения речевого развития у детей с разной степенью выраженности патологии и возможности компенсации.

IV. Принцип качественного анализа результатов изучения ребенка с речевыми нарушениями является определяющим для выявления характера речевых нарушений у детей разных групп, что дает возможность определить основные направления коррекционно-логопедической работы для устранения пробелов в их речевом развитии.

V. Количественная оценка и статистическая обработка полученных данных исследования служат основанием для решения коррекционных задач.

Нельзя не отметить принципы законности и этичности, которые предполагают, что диагностическая работа должна проводиться на законных основаниях, с соблюдением

нормативно-правовых документов, этических норм и правил. Все это позволяет выделить создание следующих необходимых условий:

- начинать организацию обследования до встречи с ребенком: осуществлять предварительное знакомство с историей развития детей, медицинской документацией, беседой, анкетированием воспитателей, родителей;
- учитывать возрастные, психофизиологические, индивидуальные (зрительные, слуховые, познавательные, личностные) особенности детей;
- начинать непосредственное обследование с установления контакта с ребенком в виде знакомства и вхождения в доверие;
- использовать в качестве диагностического материала устно предъявляемый материал и специально подобранную дидактическую наглядность (предметы, игрушки, картины, карточки, схемы);
- осуществлять обследование индивидуально, в первую половину дня, продолжительностью не более 15-20 минут;
- предъявлять требования к достаточной освещенности и температурному режиму помещения;
- использовать игровые, сюрпризные моменты, художественное слово для повышения мотивационной, эмоциональной, умственной активности, побуждения ребенка к самовыражению [2; 3].

Таким образом, диагностика состояния неречевых и речевых психических функций ребенка дошкольного возраста с нарушением речи является обязательным компонентом дошкольного воспитания и обучения. Она поможет определить систему межличностных отношений ребенка с педагогами образовательной организации, родителями, сверстниками. Не зная особенностей развития детей, вряд ли можно установить доверительные отношения взрослого и ребенка, учитывать его эмоциональное состояние, исходя из его потребностей, правильно организовать учебно-воспитательный процесс, создать предметно-развивающую среду.

Список литературы:

1. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
2. Одиноква Н. А. Формирование переносного значения слов у детей дошкольного возраста с комплексными нарушениями зрения и речи // Дети с ограниченными возможностями здоровья в современном образовательном пространстве: монография / Под ред. К. В. Абрамовой. – Новосибирск: ООО «ЦСРНИ», 2016. – Гл. 3. – С. 86-138.
3. Одиноква Н.А. Результаты исследования формирования переносного значения слова у детей дошкольного возраста с комплексными нарушениями зрения и речи // Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2. г. Волгоград, 2015. – 263 с. – С. 94-98.
4. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: монография. – М., 2000. – 314 с.

List of literature:

1. Gribova O.E. Technology of the organization of speech therapy examination: a methodological guide. – M.: Iris-press, 2005. – 96 p.
2. Odinikova N. A. Formation of the figurative meaning of words in preschool children with complex visual and speech impairments // Children with disabilities in the modern educational space: monograph / Edited by K. V. Abramova. – Novosibirsk: LLC "TSRNI", 2016. – Chapter 3. – pp. 86-138.
3. Odinikova N.A. The results of the study of the formation of the figurative meaning of the word in preschool children with complex visual and speech impairments // Pedagogy and

psychology: trends and prospects of development / Collection of scientific papers on the results of the international scientific-practical conference. No. 2. Volgograd, 2015. – 263 p. – pp. 94-98.

4. Filicheva T.B. Features of speech formation in preschool children: monograph. – M., 2000. – 314 p.

Косарева Л.А.,
учитель-логопед КГУ Специальная (коррекционная)
школа –интернат №2 для детей
с ограниченными возможностями в
развитии акимата Северо- Казахстанской
области Министерства образования и науки
Республики Казахстан,
г.Петропавловск, Казахстан

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ООП

Аннотация: выступление из опыта работы использования здоровьесберегающих технологий на логопедических занятиях. Подобраны методы и приёмы, которые наиболее целесообразно применять в логопедической работе на разных этапах занятия.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, здоровьесберегающие технологии, инновации, логопедические занятия.

Kosareva L.A.,
teacher-speech therapist of the
Special (correctional) boarding school No. 2
for children with disabilities in development
of the Akimat of the North Kazakhstan
region of the Ministry of Education and Science
of the Republic of Kazakhstan
Petropavlovsk, Kazakhstan

HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE PRACTICE OF A SPEECH THERAPIST TEACHER WITH CHILDREN WITH OOP

Abstract: presentation from the experience of using health-saving technologies in speech therapy classes. The methods and techniques that are most appropriate to use in speech therapy work at different stages of the lesson are selected.

Keywords: children with special educational needs, health-saving technologies, innovations, speech therapy classes.

Новое – это хорошо забытое старое – гласит народная мудрость. В погоне за инновациями, подчас забываются те традиции, на которых строилось обучение и воспитание, но в то же время работая только по традиционной системе обучения, делает педагога малоэффективным в период реформирования и модернизации образования. Сегодня активно ведутся поиски моделей воспитания, где делается попытка сохранить традиции, выдержавших многовековое испытание на прочность. При этом учитываются реалии нового времени – качества, востребованные современным обществом. Инновации в образовании так же необходимы и неизбежны, как и традиции. Инновации – это улучшение чего-то уже существующего. Технологии, применяемые в нашей школе-интернат, содержат в себе сочетание инновационных технологий с традиционными методами и формами обучения, что дает новый эффект в совершенствовании учебного процесса, а следовательно, сама учебная деятельность учащихся, их знания приобретают новые качества.

Любая инновация, используемая в логопедической практике, относится к так называемым «микроинновациям», поскольку ее применение не меняет базисную организацию логопедической помощи, а лишь локально модифицирует ее методическую составляющую. Положительные результаты приносят здоровьесберегающие технологии.

Здоровьесберегающие технологии принадлежат к числу эффективных средств коррекции, все чаще применяемых в специальной педагогике и помогающих достижению максимально возможных успехов в преодолении не только речевых трудностей, но и общего оздоровления детей младшего школьного возраста. На фоне комплексной логопедической помощи здоровьесберегающие технологии, не требуя особых усилий, оптимизируют процесс коррекции речи детей-логопатов и способствуют:

1. Укреплению психологической базы ребенка.
2. Расширению и обогащению речевого опыта ребенка.
3. Развитию переключаемости с одного движения на другое.
4. Развитию и совершенствованию общей и мелкой моторики.
5. Развитию сенсорно - перцептивной сферы.
6. Воспитанию доброжелательных отношений со сверстниками в совместной

деятельности; развитию стремления качественно выполнять задания.

8. Побуждают интерес к логопедическим занятиям; воспитывают у детей активность на занятии.

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии показывает, что количество детей, имеющих речевые нарушения неуклонно растёт. Проблема нарушений речевого развития занимает одно из ведущих мест в практике школьного обучения, что препятствует формированию у детей полноценной учебной деятельности.

Практический опыт логопедической работы показал, что за последние годы среди учащихся, поступающих в начальные классы нашей школы, значительно увеличилось число детей с различными отклонениями в речевом развитии. У школьников с речевым недоразвитием имеются проблемы с развитием двигательной сферы, высших психических функций. Отмечается недостаточная координация пальцев рук, недоразвитие мелкой моторики. Неловкость движений обнаруживается в ходьбе, беге, прыжках, во всех видах практической деятельности. Другой причиной, вызывающей стойкие нарушения в произношении звуков, является недостаточная подвижность органов артикуляции, парезы мышц губ и отдельных мышечных групп языка.

У детей с особыми образовательными потребностями наблюдаются свои особенности в развитии речи, артикуляционной и мелкой моторики. Для правильного произнесения звука необходимо воспроизвести артикуляторный уклад, состоящий из сложного комплекса движений, при этом артикуляция, фонация и дыхание должны быть достаточно скоординированы в своей работе, а речедвижения соотнесены с соответствующими слуховыми ощущениями. Это сложный процесс, требующий согласованной работы различных мышц и нервной системы человека.

Таким образом, нарушения моторики, как артикуляционной, так и мелкой, может создать трудности в овладении речевыми навыками в школьном возрасте, привести к возникновению негативного отношения к учебе, к осложнениям в адаптационный период к школьным условиям. Поэтому очень важно как можно раньше выявить и устранить эти нарушения.

Свою работу начинаю с проведения первичной диагностики учащихся. Результаты диагностики показывают, что примерно у 80 % детей, поступающих в 1 класс коррекционной школы отмечается сенсомоторное недоразвитие.

Коррекционные логопедические занятия провожу в режиме смены динамичных поз. Объем двигательной активности дополняю проведением дифференцированных физминуток, подвижных игр, минуток настроения; пальчиковой гимнастики, упражнениями психологической саморегуляции – релаксации; упражнениями для профилактики

плоскостопия; некоторыми приемами самомассажа (точечный массаж); дыхательной гимнастики.

Многу были проанализированы и практически апробированы наиболее рациональные методы и приемы здоровьесберегающих технологий, применяемых с детьми с ООП.

Например, в организационные моменты включаю релаксационные, мимические и имитирующие упражнения, использую психологический настрой «Цепочка дружбы»: - Встанем в круг! Настроимся на работу! Потрите ладони, почувствуйте тепло! Представьте, что между ладонями маленький шарик, покатаем его! А теперь поделимся теплом друг с другом: протяните ладони соседям! У нас получилась «цепочка дружбы»! Улыбнемся, пожелаем друг другу удачи!», «Представьте, что сейчас лето. Протяните руки к солнышку, подставьте лицо. Вам тепло, приятно (расслабление). Спряталось солнышко. Сожмитесь в комочек, покажите, как вам холодно (напряжение). Опять засветило солнышко (расслабление)». Релаксационные упражнения помогают снять повышенное напряжение у детей с дизартрией. Психофизическая гимнастика способствует раскрепощению детей, проявлению своего «Я», развитию воображения, преодолению двигательной неловкости.

Для развития основных движений органов артикуляционного аппарата, провожу артикуляционную гимнастику. Главная задача - выработать точность, силу, темп, переключаемость движений. В комплекс артикуляционной гимнастики включаю упражнения как для тренировки подвижности и переключаемости органов, отработки определённых положений губ, языка, правильного произношения всех звуков, так и для каждого звука той или иной группы.

Для достижения лучших результатов в работе по постановке звуков, чтобы процесс был более занимательным и увлекал детей, применяю такой метод как *биоэнергопластика* – это содружественное взаимодействие руки и языка. Движения тела, совместные движения руки и артикуляционного аппарата если они пластичны, раскрепощены и свободны, помогают мне активизировать естественное распределение биоэнергии в организме учащихся. Активизируется интеллектуальная деятельность детей, развивается координация движений и мелкая моторика.

Учитывая факт, что ряд речевых нарушений имеет в своей симптоматике синдром нарушения физиологического и речевого дыхания, в свою работу включаю упражнения для выработки правильного физиологического и речевого дыхания. Для этого использую статические и динамические дыхательные упражнения, направленные на выработку умения дышать носом, на развитие ротового выдоха, умения дифференцировать носовой и ротовой выдох, рационально использовать выдох в момент произнесения звуков, слогов, слов, фраз.

Для восстановления силы и снятия эмоционального возбуждения у детей во время занятий провожу мышечную релаксацию. Большинству детей с речевыми нарушениями свойственно нарушение равновесия между процессами возбуждения и торможения, повышенная эмоциональность, двигательное беспокойство. Любые, даже незначительные стрессовые ситуации перегружают их слабую нервную систему. Мышечная и эмоциональная раскованность – важное условие для становления естественной речи и правильных телодвижений. Детям нужно дать почувствовать, что мышечное напряжение по их воле может смениться приятным расслаблением и спокойствием.

Систематические упражнения по тренировке движений пальцев, наряду со стимулирующим влиянием на развитие речи, является мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга, влияет на центры развития речи, развивает ручную умелость, помогает снять напряжение. С этой целью использую на занятиях игры и упражнения на формирование движений пальцев руки:

- пальчиковые игры с мелкими предметами;
- пальчиковые игры со скороговорками;
- пальчиковые игры со стихами;
- пальчиковая гимнастика;

- самомассаж кистей и пальцев рук с использованием «сухого бассейна», Су- джок шариков и пружиннок, шишек, аппликатора Кузнецова.

При проявлении утомления, снижении работоспособности, при потере интереса и внимания в структуру занятия включаю физкультурные минутки, для того чтобы повысить или удержать умственную работоспособность детей на занятиях, обеспечить кратковременный активный отдых для школьников во время занятий, когда значительную нагрузку испытывают органы зрения и слуха; мышцы туловища, особенно спины, находящиеся в статическом состоянии.

Функциональная анатомическая незрелость зрительной системы и значительные зрительные нагрузки, которые испытывает глаз ребенка в процессе чтения и письма, обуславливают необходимость включения в структуру занятия *гимнастики для глаз*. В своей работе применяю схему зрительно-двигательных траекторий («Бегающие огоньки», «Солнечные зайчики»), что позволяет также снять напряжение и расслабить мышцы глаз. При проведении гимнастики для глаз применяю ИКТ («Цветик –семицветик», «Летающие тарелки» и др.)

Такие приёмы не создают стрессовые ситуации в процессе обучения младших школьников и не приносят ущерба здоровью. Дети без напряжения и с интересом выполняют данные задания. Курс логоритмических занятий, благодаря большому количеству двигательных заданий, способствует выработке более тонких динамических характеристик общей и речевой моторики, укрепляют у логопатов костно-мышечный аппарат, развивают дыхание, моторные функции, воспитывают правильную осанку, походку, способствуют формированию двигательных навыков и умений, развитию ловкости, силы, выносливости, координации движений. Кроме того, развивается фонематическое восприятие. Восприятие музыки различной тональности, громкости, темпа и ритма создаёт основу для совершенствования фонематических процессов.

Самое щадящее, комфортное обучение детей – это обучение в игре. Игра успокаивает, лечит, а в моем случае стимулирует речь детей. Надо видеть восторженные глаза учеников, когда они надевают «шапочку» животного и начинают играть свою роль, говорить! Причем, с удовольствием участвуют в обучающей игре все, даже робкие дети. Они строят диалоги, сочиняют маленькие рассказы, подбирают слова-действия, слова-признаки и т.д. И даже самый молчаливый и застенчивый ребенок выходит к доске и рассказывает свою историю о животном, роль которого он играет. Общеизвестно значительное воздействие на эмоциональную сферу детей сказки, которая вызывает удивление, желание познавать, развивает умение находить решение в нестандартных ситуациях, нацеливает на открытие нового и осознание своего опыта.

Данные технологии были апробированы мной с учащимися «Специальной (коррекционной) школы-интернат № 2 г. Петропавловска и показали высокую результативность и эффективность коррекционной работы. Первичное диагностирование учащихся, поступающих в первый класс нашей школы показывает, что у 80 % детей отмечается моторное недоразвитие. К концу первого класса количество таких детей снижается до 50%, а к окончанию начальной школы остается около 10% учащихся имеющих стойкие моторные нарушения .

Проведя мониторинг в начале года и в конце мы увидели, что использование здоровьесберегающих технологий в комплексной реабилитации детей с речевой патологией позволяет решить ряд задач:

- Способствует повышению речевой активности;
- Развивает речевые умения и навыки;
- Снимает напряжение, восстанавливает работоспособность;
- Активизирует познавательный интерес;
- Улучшает концентрацию внимания, снижает трудности переключения с одного вида деятельности на другой.

Развивает мелкую, общую и артикуляционную моторику.

Свой педагогический опыт я считаю эффективным. Моя деятельность обеспечивает устойчивую положительную динамику результатов коррекционного процесса с детьми логопатами.

Я, как современный педагог, осознаю необходимость постоянного профессионального роста и важность обобщения моего эффективного педагогического опыта. Свой опыт представила на базе КГУ «Центр методической работы и информационных технологий в сфере образования» акимата СКО мной было издано методическое пособие «Использование здоровьесберегающих технологий в комплексной реабилитации детей с речевой патологией». Своим опытом по использованию здоровьесберегающих технологий делюсь с коллегами.

В основе моей педагогической деятельности лежит индивидуальный подход к каждому ребенку. Да... все они разные, каждый из них неповторим, у каждого из них своя палитра настроений и эмоций, с которой они засыпают и просыпаются. Основными составляющими моей педагогической философии являются вера в ребёнка, принятие и понятие его удивительной души, его поступков, его ожиданий, а также удовлетворение одной из самых главных его потребностей - потребности в любви и одобрении. Так как я работаю с детьми с особыми образовательными потребностями, мои воспитанники не имеют таких возможностей, как нормотипичные дети, участвовать в конкурсах и олимпиадах, главные наши победы, это успехи в коррекции недостатков развития речи. Самые запоминающиеся моменты в моей деятельности – это дети, которым помогаю преодолеть речевые проблемы, доброжелательные, благодарные слова родителей. Терпеливо, шаг за шагом, стремлюсь к достижению поставленной цели. Как приятно видеть, когда у ребёнка совершенствуется речь. И он радуется своим успехам.

Мир *«особого»* ребёнка – интересен и пуглив.

Мир *«особого»* ребёнка – безобразен и красив.

Неуклюж, немного страшен, добродушен и открыт.

Мир *«особого»* ребёнка. Иногда он нас страшит.

Почему он агрессивен? Почему он молчалив?

Почему он так испуган? И совсем не говорит?

Мир *«особого»* ребёнка... Он закрыт от глаз чужих.

Мир *«особого»* ребёнка допускает лишь своих.

Список литературы:

1. Акименко, В. М. Новые логопедические технологии. - Ростов-на-Дону., Феникс, 2009.
2. Атемаскина, Ю. В., Богословец, Л. Г. Современные педагогические технологии в ДОУ. - С.-П., Детство-пресс, 2011
3. Кудинова, М. А. Здоровьесберегающие технологии в системе коррекции речи дошкольников //Логопед №2, 2010.

List of literature:

1. Akimenko, V. M. New speech therapy technologies. - Rostov-on-Don., Phoenix, 2009.
2. Atemaskina, Yu. V., Bogoslavets, L. G. Modern pedagogical technologies in preschool. - S.-P., Detstvo-press, 2011
3. Kudinova, M. A. Health-saving technologies in the system of speech correction of preschoolers //Speech therapist No. 2, 2010

Левина А. Ф.,
учитель дефектолог КГУ Кабинет
психолого-педагогической коррекции №1,
Петропавловск, Казахстан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ КАБИНЕТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

***Аннотация.** Статья посвящена освещению вопроса ранней помощи детям с особыми образовательными потребностями и их семьям в Кабинетах психолого-педагогической коррекции.*

***Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение (ППС), ранний возраст, дети с особыми образовательными потребностями, Кабинет психолого-педагогической коррекции (КППК), ПМПК*

Levina A. F.,
defectologist teacher KSU "Cabinet
psychological and pedagogical correction No. 1",
Petropavlovsk, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN OF EARLY AGE IN THE CONDITIONS OF THE OFFICE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CORRECTION

***Annotation.** The article is devoted to the coverage of the issue of early assistance to children with special educational needs and their families in the Cabinets of Psychological and Pedagogical Correction.*

***Key words:** psychological and pedagogical support (PPS), early age, children with special educational needs, Psychological and Pedagogical Correction Room (PPC), PMPK*

В настоящее время стратегическим направлением развития образования в Казахстане является создание образовательной среды, доступной каждому, что подразумевает построение системы ранней помощи, призванной содействовать максимально возможным достижениям в развитии ребёнка, имеющего особые образовательные потребности, его успешной социализации и включению в систему инклюзивного образования. Однако представление о том, что каждый ученик с особыми образовательными потребностями станет максимально компенсированным, интегрируется в школьное пространство самостоятельно и будет социально ближе к здоровому обществу, если он придет в общеобразовательную школу после выполненной там программы безбарьерной среды (пандусы, индукционная петля, сенсорные знаки, оборудованное учебное место для каждой категории детей с ООП и т.д., и т.д.), является ошибочным. Поэтому было внедрено понятие психолого-педагогического сопровождения.

На сегодняшний день во всех организациях образования – школьных и дошкольных – благодаря разработанным правилам создана Служба психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение (далее ППС) – системно-организованная деятельность, реализуемая в организациях образования, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для обучения и развития лиц (детей) с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с ограниченными возможностями, на основе оценки особых образовательных потребностей. [1]

Именно на основе оценки особых образовательных потребностей она будет организовывать систему сопровождения ребенка для оказания ему помощи. Сюда входит и адаптация образовательных программ, и индивидуализация этих программ под способности определенного ребенка.

В Казахстане идет расширение сети специальных организаций образования: вводится все большее число кабинетов психолого-педагогической коррекции (КППК), внедряются услуги психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК). Так, в законодательство введена норма по реализации ПМПК программ обследования детей по оценке потребностей, а для кабинетов коррекции разработаны типовые учебные планы в рамках нашего законодательства.

К слову, в настоящее время в нашей стране функционируют 460 специальных организаций образования. Из них специальных дошкольных организаций – 44, около 100 специальных школьных организаций, 207 кабинетов психолого-педагогической коррекции, 88 психолого-медико-педагогических консультаций, 13 реабилитационных центров и 9 autism центров.

Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями (далее Дети с ООП) осуществляется также в общеобразовательных школах и детских садах, реализующих инклюзивное образование в специальных группах и классах при общеобразовательных организациях. [2]

Кабинеты психолого-педагогической коррекции оказывают психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в возрасте от 0 до 18 лет. Приём детей осуществляется по направлению ПМПК (психолого-медико-педагогической консультации) по месту жительства. В КППК бесплатно предоставляется комплексная помощь команды специалистов, проводятся индивидуальные, подгрупповые и групповые занятия со специалистами, есть возможность раннего вмешательства. Также оказывается психологическая помощь детям с ООП и их семьям, проводятся консультации по коррекционной работе с ребёнком дома.

При этом на современном этапе охват детей раннего возраста (до трех лет) психолого-педагогической поддержкой в КППК значительно повысился. Учитывая тот факт, что дети начинают посещать детские сады, как правило, в возрасте двух-трех лет, а дети с ООП еще позже, то возможность оказать коррекционную поддержку до поступления в дошкольную организацию сложно переоценить. Начало психолого-педагогического сопровождения в раннем возрасте способствует успешной коррекции нарушений в дальнейшем развитии, так как ранний возраст чрезвычайно важный и ответственный период психического развития ребёнка. Это возраст, когда всё впервые, всё только начинается – речь, игра, общение со сверстниками, первые представления о себе, о других, о мире. В первые три года жизни закладываются наиболее важные и фундаментальные человеческие способности – познавательная активность, любознательность, уверенность в себе и доверие к другим людям, целенаправленность и настойчивость, воображение, творческая позиция и многие другие. Причём все эти способности не возникают сами по себе, как следствие маленького возраста ребёнка, но требуют непрямого участия взрослого и соответствующих возрасту форм деятельности. [3]

Основным приоритетом психолого-педагогической помощи ребенку является комплексный подход, который основан на эффективном междисциплинарном взаимодействии и внедрении инновационных технологий для работы с детьми с ООП. Решение поставленных задач во многом зависит от эффективной совместной работы с семьей ребенка междисциплинарной командой специалистов (психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, инструктор ЛФК, социальный педагог). В ходе работы командной оценки определяют конкретные проблемы и задачи, которые должны быть решены путем сотрудничества. Результатом проведенной совместной работы является протокол командной оценки, на основании которого каждый специалист, исходя из потребностей ребенка и уровня его фактического развития, составляет индивидуальную развивающую программу

(ИРП) на один цикл занятий, который длится не менее трех месяцев. Поскольку реабилитация детей с ООП является долгосрочным процессом, с ростом и развитием ребенка междисциплинарная команда должна планировать помощь, исходя из наиболее важных потребностей ребенка в данный период времени. Командная оценка проводится перед началом цикла занятий и по завершению цикла.

Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста строится на основе системы дидактических принципов:

- психологическая комфортность;
- индивидуальный подход;
- игровая форма обучения;
- приобретение собственного опыта при обучении;
- продвижение каждого ребенка своим темпом.

В развивающей программе акцентом является комплексный подход к всестороннему развитию ребенка, с ориентацией на зону ближайшего развития и ориентирован на конкретного ребенка.

Целью занятий является создание условий для стимуляции активного познавательного интереса ребенка, развития основ произвольного поведения, необходимого для развития ведущих психологических новообразований этого возраста.

Задачи, которые решаются в ходе курса раннего развития:

- развитие познавательных способностей (восприятие, внимание, мышление);
- знакомство со свойствами предметов (цвет, форма, величина, количество);
- развитие пространственной ориентации;
- развитие логического мышления (анализ, синтез, сравнение, группировки);
- развитие памяти;
- развитие мелкой и крупной моторики координации движения;
- развитие речи;
- развитие коммуникативных способностей;
- знакомство с окружающим миром.

Посещая занятия в КППК, ребенок не просто получает новые знания, он учится учиться. Малыш учится ставить перед собой задачи — пусть маленькие, но такие необходимые (например, самостоятельно поставить еще один кубик, нарисовать круг или просто убрать за собой краски), логически мыслить и делать свои первые выводы. Он тренирует память, развивает мелкую и крупную моторику, у него постепенно, день за днем, повышается концентрация внимания. И еще очень важный момент: ребенок учится быть самостоятельным.

Каждое занятие ребенка раннего возраста, проводимое разными специалистами, обязательно направлено на:

- Сенсомоторное развитие, которое помогает освоить и интегрировать различные сенсорные ощущения, овладеть базисными двигательными навыками, активизирует потенциал для развития всех остальных психических функций, в том числе речи и интеллекта. В игровой форме проводится знакомство детей со всеми сенсорными эталонами, развиваются тактильные, визуальные, вербальные, кинестетические возможности детей, совершенствуются сенсорные навыки и взаимодействие между ними, что создает базовые предпосылки для полноценного участия психических функций в овладении чтением, письмом, счетными операциями.
- Речевое развитие. Предлагаемые задания способствуют развитию речевого аппарата, дыхательных и голосовых возможностей детей, правильного произношения.
- Развитие движений. Игры и упражнения на движение расширяют физические возможности детей, развивают их ловкость, гибкость, прыгучесть, умение управлять своим телом.

- Интеллектуальное развитие. Данное направление способствует развитию различных сторон психики ребёнка, как познавательной, так и эмоционально-личностной. Во время занятий определяется «зона ближайшего развития» каждого ребёнка, оказывается коррекционная помощь.
- Учимся общаться. Умение общаться, понимать другого человека, соотносить свои желания с желаниями ближнего – необходимые качества, способствуют дальнейшей успешной жизни ребенка.

При этом каждый специалист, в зависимости от своего профессионального направления, делает упор на развитие определенных навыков. Например, основная задача логопеда – стимуляция речевой активности и развитие речи, имеющей коммуникативную направленность, психолог будет формировать социально приемлемое поведение, вести работу по развитию высших психических функций, дефектолог будет развивать познавательную и игровую активность, уделять большое внимание интеллектуальному развитию ребенка.

При этом одним из наиболее важных условий успешной коррекционно-развивающей помощи ребенку раннего возраста с ООП является активное взаимодействие с семьей для повышения ее воспитательно-абилитационного потенциала. Основным подходом определен декларируемый в настоящее время семейно-центрированный подход, основывающийся на определении семьи как наилучшей среды для развития ребёнка и характеризующийся организацией такого взаимодействия специалистов с семьей, при котором она «из инструмента помощи превращается в активного участника, а специалист из эксперта – в партнера». При включении семьи коррекционная работа более эффективна, так как коррекционно-развивающее обучение реализуется не только специалистами, но и самими родителями не только во время занятий в КППК, но и в свободной домашней атмосфере. Важным условием реализации семейно-центрированной модели ранней помощи является социально-психологическая поддержка семьи ребёнка с ООП, консультирование семьи и обучение в ходе занятий с ребенком.

В задачи специалистов по отношению к родителям входят:

- налаживание контакта с родителями с целью улучшения понимания родителями собственного ребенка, особенностей его развития;
- привлечение внимания родителей к сильным и слабым сторонам ребенка, укрепление уверенности родителей в собственных воспитательных возможностях;
- ориентирование родителей на планомерную, последовательную, коррекционно-развивающую работу состояния своих детей;
- формирование оптимистических установок в отношении возможностей ребенка;
- обучение родителей доступным приемам коррекционной работы.

Разрабатывается план развития определенных навыков, согласно которому родители ребенка с ООП будут осуществлять коррекционно-развивающую работу в домашних условиях. Как правило, к ним относятся те навыки, которые достаточно проблематично сформировать в рамках расписания занятий, например, приучение к унитазу, формирование социально приемлемого поведения в общественных местах. В плане развития определяются необходимые навыки, которые разбиваются на конкретные задачи и упражнения, определяется способ достижения и исполнитель. Эффективность выполняемых упражнений обсуждается со специалистами, при необходимости вносятся коррективы и/или дополнительные пояснения. Консультирование, как правило, осуществляет психолог или социальный педагог, либо ведущий специалист.

В ходе беседы с родителями определяется возможность изменения окружающей среды и ее основных компонентов для работы в следующих направлениях:

- стимулирующая направленность, предполагающая приоритетное развитие нормально развивающихся функций как основы усиления компенсаторных механизмов развития ребенка;

- деятельностная направленность, осуществление всех воспитательных воздействий в процессе детской деятельности, характерной для данного возраста, и их развитие в процессе специальных воспитательных воздействий;
- коммуникативная направленность – направленность воспитательных воздействий на развитие вербальных и невербальных средств общения, являющихся базовым условием когнитивного, эмоционально-личностного развития ребенка, овладения им навыками деятельности;
- специальная организация предметно-пространственной среды, обогащение ее элементами (играми, игрушками, специальным оборудованием и приспособлениями для занятий и игр и др.), способствующими развитию и коррекции нарушенных функций, стимулирующих творчество и самостоятельность ребенка;
- направленность на создание эмоционально положительного фона воспитательных воздействий, обеспечивающих интерес, мотивацию, значимость совместной целенаправленной деятельности взрослого и ребенка.

По окончании цикла коррекционно-развивающих занятий, а иногда и параллельно посещению КППК, ребенок начинает посещение дошкольных организаций образования. Чаще всего посещение в ДОО не превышает нескольких часов в день на период адаптации.

Частичная и временная интеграция полезна на начальном этапе перехода ребёнка с ООП от коррекционно-развивающих занятий в КППК в группу детского сада. Частичная, но постоянная интеграция реализуется посредством включения ребёнка с ООП, посещающего КППК, в совместную игровую деятельность с нормативно развивающимися детьми группы детского сада для нормализации способов социального взаимодействия. При переводе ребёнка группу появляется возможность последовательной реализации постоянной, значительной, но неполной интеграции в ходе дальнейшего расширения его социального взаимодействия, а впоследствии – постоянной и полной интеграции с сохранением индивидуальной коррекционной помощи.[4, стр. 51] В процессе реализации указанных моделей интеграции, которые подбираются с учетом возможностей детей, обеспечивается поэтапность включения ребёнка раннего возраста с ООП в единое образовательное пространство ДОО.

Таким образом, предлагаемая модель психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста позволяет осуществлять интеграцию в инклюзивную среду дошкольной образовательной организации максимально эффективно и безболезненно для ребенка и его родных. В дальнейшем сопровождение ребенка осуществляет Служба ППС дошкольной организации.

Список литературы:

1. Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 6 от 18 января 2022 года № 26513.
2. Дети с особыми образовательными потребностями: какие новшества внедрены за последнее время. –Режим доступа: <https://www.zakon.kz/>
3. Смирнова, Е.О. Психологическая характеристика раннего возраста. –Режим доступа: <http://childpsy.ru/>
- 4 Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО. - Ставрополь, 2021 г., с. 51.

List of literature:

1. On the approval of the Rules of psychological and pedagogical support in educational institutions Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated January 12, 2022 No. 6 dated January 18, 2022 No. 26513.
2. Children with special educational needs: what innovations have been introduced recently. – Access mode: <https://www.zakon.kz/>

3. Smirnova, E.O. Psychological characteristics of early age. –Access mode: <http://childpsy.ru/>

4 Psychological and pedagogical support of children of early preschool age in the conditions of implementation of the Federal State Educational Standard UP to. - Stavropol, 2021, page 51.

Любых И. В.,
заместитель директора по воспитательной работе,
Могильная И. А.,
воспитатель КГУ Областная специальная
(коррекционная) школа-интернат для детей с
нарушениями слуха,
г. Петропавловск, Республика Казахстан

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ БУЛЛИНГА ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

***Аннотация.** В настоящее время проблеме исследования и профилактики буллинга уделяется большое внимание. Образовательные организации обязаны создавать и поддерживать в учреждениях ненасильственную среду. В статье описан опыт воспитательной работы по профилактике буллинга среди обучающихся с особыми образовательными потребностями в школе-интернате, даны рекомендации для педагогов и родителей, приведены примеры профилактических мероприятий.*

***Ключевые слова:** буллинг, кибербуллинг, профилактика, тренинг.*

Lyubikh I.V.,
Associate Principal,
Mogillnaya I.A.,
Caregiver Regional Boarding School for Children
with Hearing Disabilities,
Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan

FROM THE WORK EXPERIENCE ON BULLYING PREVENTION OF BOARDING SCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

***Annotation.** Currently, a lot of attention is paid to the problem of research and prevention of bullying. Educational organizations are obliged to create and maintain a non-violent environment in institutions. The article describes the experience of educational work on the prevention of bullying among students with special educational needs in a boarding school, provides recommendations for teachers and parents, and provides examples of preventive measures.*

***Keywords:** bullying, cyberbullying, prevention, training.*

Статья 1 Закона «Об образовании» устанавливает, что образование – это не только непрерывный процесс обучения, но и воспитания, нацеленный на культурное, нравственное, интеллектуальное и физическое развитие детей. Становление здорового, гармонично развитого поколения – одно из приоритетных направлений внутренней политики Республики Казахстан. Реализация этой задачи требует консолидации всего казахстанского общества, а также применения взвешенных, современных, научно-обоснованных подходов и методов. [4].

В настоящее время права несовершеннолетних в Республике Казахстан обеспечиваются 15 международными конвенциями, 4 кодексами и 14 законами. Главенствующая роль при этом отведена Конституции нашей страны, устанавливающей, что детство находится под защитой государства.

Важную роль в государственной системе обеспечения прав и законных интересов детей играет институт уполномоченного при президенте республики Казахстан по правам ребенка, главная задача состоит в осуществлении независимого контроля за деятельностью государственных органов, органов местного самоуправления, детских учреждений в части защиты и восстановления прав детей.

В наше время вопросы обеспечения безопасной среды и правовой защиты детей, а в частности, профилактика буллинга в школе, как никогда актуальна. По данным ЮНИСЕФ, в Казахстане 63% детей стали свидетелями насилия и дискриминации, 44% стали жертвами и 24% совершили акты насилия и дискриминации в отношении других детей в школе. [3, с. 5]. По словам 1200 детей, ответивших на вопросы Интернет-сайта KidsPoll буллингу подверглись 48%, в том числе 15% - неоднократно, а сами занимались им 42%, причем 20% - многократно. По данным всемирно известного психолога Дана Ольвеуса, в Норвегии 11% мальчиков и 2,5% девочек признались, что они в средних классах занимались буллингом. Расхождения в цифрах естественны. Одни называют буллингом серьезные акты агрессии, а другие любые угрозы и оскорбления, без которых не обходятся даже самое миролюбивое человеческое сообщество. Тем не менее понятно, что речь идет о серьезном и массовом явлении. [5, с.15-18].

Какие виды травли существуют? Есть разные термины, которые характеризуют тот или иной вид травли – буллинг, моббинг, кибертравля.

В 1993 году норвежским психологом Даном Ольвеусом сформулировано понятие «буллинга», ставшее общепринятым. «Буллинг (травля) — это преднамеренное, систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы». Его характеристиками он обозначил агрессивность, неравенство сил, периодичность, острое переживание травли его жертвой.

Существовали и другие подходы к определению буллинга. Д. Лейн и Э. Миллер под буллингом понимали процесс длительного жестокого отношения, проявляемого в физическом или психическом виде, со стороны одного ребенка или группы детей по отношению к другому. И. Бердышев определял как сознательное и продолжительное насилие, не носящее характера самозащиты. И. Н. Кон рассматривал буллинг как физический или психический террор, целью которого выступает желание подавить, подчинить себе волю человека. [2, с. 13].

Буллинг имеет несколько видов:

- ✓ физический – физические действия в отношении жертвы (толчки, пинки, побои, домогательства);
- ✓ вербальный – словесная травля (оскорбления, злые и непристойные шутки, насмешки и прочее);
- ✓ социально-психологический – направленный на социальное исключение или изоляцию (сплетни, слухи, бойкот, манипуляция: «Если ты дружишь с ним (с ней) – мы с тобой не друзья»);
- ✓ экономический – вымогательство или прямой отбор денег, вещей;

Моббинг – это менее жесткие, но все же психологически опасные действия. К этому виду травли относятся слухи и сплетни, грубые и непристойные шутки, обзывательства, высмеивание. Чаще всего многие случаи травли останавливаются на стадии моббинга, но несмотря на это, жертва все равно находится под серьезным психологическим давлением и нуждается в поддержке. [3, с. 5-6].

Феномен буллинга формировался с древних времен и в современном мире масштабы его растут, в том числе и в сети Интернет. Вследствие развития IT-технологий появился и кибербуллинг, осуществляемый посредством информационных и коммуникационных технологий.

Кибербуллинг-это запугивание и травля с использованием цифровых технологий. В этом случае угрозы и сообщения, высмеивания, сплетни и слухи, личные фотографии отправляются жертве по почте или размещаются в социальных сетях, публикуются в

открытом доступе. Эти публикации получают большой охват аудитории, и оскорбления в любой момент могут из виртуального пространства переместиться в реальное. [3, с. 6].

Отличие кибербуллинга от буллинга в том, что буллер (агрессор) может оставаться анонимным, что усугубляет психологическое состояние ребенка, потому что опасность, угроза не идентифицированы и это подавляет личность.

Изучая феномен буллинга, психологи пришли к выводу, что такие чувства как зависть, неприязнь, ложное ощущение несправедливости, желание самоутвердиться могут вызвать формирование этого явления в школьной среде. Часто, жертвы школьного буллинга – это: неуспевающие ученики, одаренные дети, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети учителей, жалобщики и ябеды, дети из бедных семей, представители других национальностей, дети с необычным мышлением, любимцы учителей.

Буллинг может возникнуть в любом детском коллективе. Есть риск проявления буллинга среди детей с особыми образовательными потребностями специальной школы-интерната. Такие дети могут иметь видимые недостатки в строении тела и лица, дополнительные технические средства коррекции имеющих дефектов (наличие звукоусиливающей аппаратуры, приборов для коррекции зрения, инвалидной коляски, костылей и т.д.), поведенческие (гиперактивность, неусидчивость, пассивность и т.д.) и личностные особенности (ранимость, застенчивость, тревожность, замкнутость и т.д.), особенности обучения (снижение интеллекта, нарушение письма, чтение, счета). У таких детей повышенный риск быть в роли жертвы в ситуации школьного буллинга. Издевательства позволяют дети, которые не научены толерантному поведению по отношению к одноклассникам с особыми образовательными потребностями. Это обуславливает ключевую роль школы в вопросах профилактики буллинга, формировании культуры «нулевой терпимости» к любым формам дискриминации, притеснения и травли.

Школьный буллинг предполагает агрессию одних детей против других, или даже целый класс травит одного ученика. Если на первых порах это происходит эпизодически, то затем может закрепиться на регулярной основе. Если в коллективе есть буллинг, то не вовлеченных детей нет. Каждый вынужденно участвует, каждый выбрал себе роль.

Последствия участия в буллинге таких детей могут быть разными – от легких (они оставляют незначительный след, с которым при своевременно начатой работе можно быстро справиться) до длительных (посттравматические стрессовые расстройства, ухудшение психического и физического здоровья и т.д.)

Даже единичный случай буллинга оставляет глубокий эмоциональный шрам, требующий специальной работы психолога. Ребенок становится агрессивным и тревожным, что переходит и во взрослый возраст. У него появляются трудности в поведении. Такие дети чаще других подвержены депрессиям и заканчивают жизнь самоубийством. Последствия для жертв: снижение уверенности в себе, уменьшение способности и желания учиться из-за нежелания ходить в школу, поиски внешкольного круга друзей, которыми могут оказаться кто угодно, последствия для здоровья, переживание постоянных негативных эмоций, возникновение депрессии, в особо тяжелых случаях - попытки суицида, последствия во взрослой жизни - проблемы с созданием семьи, с выбором профессии, с поиском друзей.

Извинения за буллинг – это лишь малая компенсация для чувств пострадавшего, если взрослыми вовремя распознан факт наличия буллинга и приняты меры.

Важна роль педагогов и родителей школьников: взрослые должны объяснить, что каждый имеет право учиться и жить в мире с другими, независимо от имеющихся у них заболеваний и особенностей поведения вследствие этого.

Множественность факторов, которые могут вызывать ситуации насилия в отношении обучающихся диктует необходимость разработки и принятия комплекса мер, затрагивающих все аспекты жизнедеятельности образовательной организации, и вовлечение в этот процесс всех заинтересованных сторон.

При этом реализация комплекса мер по профилактике насилия в каждой образовательной организации должна учитывать его специфику, основные проблемы и существующие возможности их решения.

Определены требования к созданию комфортной развивающей образовательной среды, гарантирующие охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся в методических рекомендациях «Алгоритм действий работников организаций образования по профилактике и реагированию на насилие в отношении детей». А также определен алгоритм действий участников образовательного процесса по выявлению и реагированию в ситуациях жестокого обращения с детьми со стороны работников, других учащихся организации образования, законных представителей или других лиц вне организации образования. [1, с 12-18].

Работа по профилактике буллинга в школе-интернате начиналась с изучения нормативно-правовых актов, методических рекомендаций, разработки и реализации плана мероприятий.

Организационно-управленческие меры предпринимаются администрацией школы-интерната, его педагогическим коллективом в сотрудничестве с обучающимися, их родителями включают:

- обеспечение безопасности помещений и территории школы-интерната;
- анализ социально-психологического климата и выработку общей позиции руководства, педагогического коллектива, обучающихся и родителей в отношении насилия в школе-интернате;
- разработку и принятие «Политики образовательного учреждения в отношении насилия», алгоритма действий специалистов, которые могут свидетельствовать о жестоком обращении или насилии по отношению к ребенку;
- надлежащую профессиональную подготовку и обучение педагогических работников;
- формирование службы психологической поддержки, в том числе для оказания помощи пострадавшим от насилия, обидчикам и свидетелям;
- мониторинг жизнедеятельности школы-интерната, уровня ее комфортности и безопасности.

Проводимая в школе-интернате информационно-просветительская работа направлена на повышение ее осведомленности всех участников образовательных отношений о недопустимости насилия и включает в себя:

- изучение вопросов, связанных с уважением и соблюдением прав человека, принятием общечеловеческих ценностей;
- реализацию программ воспитательной деятельности, способствующих личностному развитию и нравственному становлению обучающихся, развития духа сотрудничества и взаимного уважения ненасильственного разрешения конфликтов, самозащиты, преодоление стрессовых ситуаций;
- информирование родителей о проблеме насилия на общешкольных собраниях и поддержку родителей обучающихся, столкнувшихся с проявлением агрессии;
- взаимодействия со службами социальной и психологической помощи, правопорядка и здравоохранения с целью профилактики насилия и оказания помощи вовлеченным в него лицам (беседы, анкетирование, тренинги и другие);
- вовлечение обучающихся и родителей в планирование и реализацию мер по улучшению социально-психологического климата в школе-интернате и профилактике насилия.

Члены коллектива школы-интерната проходили курс обучения по профилактике буллинга в образовательной среде, организованный отделом по профилактике буллинга «Бөбек» при Учебном центре Өрлеу-РК на тему «Буллинг – причины, формы, профилактика». Заместителем директора по воспитательной работе проводится практикум для классных руководителей «Как предупредить буллинг в классе».

Воспитательные мероприятия, направленные на преодоление и профилактику буллинга в школе-интернате носят комплексный характер. Их цель - создание

образовательной среды, свободной от насилия, способствующей развитию и самореализации обучающихся, формированию у них здорового, безопасного образа жизни.

В своей деятельности педагогами применяются методы обучения и позитивного воспитания, основанные на уважении прав и достоинства человека, недопущения дискриминации в учебном коллективе, доброжелательный стиль общения между всеми участниками образовательного процесса.

Проводятся различные внеклассные занятия и классные часы, посвященные антибуллингу с использованием методических рекомендаций общественных организаций на темы: «Что такое буллинг?», «Буллинг. Травля», «Буллинг как форма насилия», «Профилактика буллинга среди подростков», «Золотые правила безопасности в интернете», «Безопасность в интернете: касается всех, касается каждого!», уроки толерантности и другие. Воспитатели проводят с воспитанниками инструктаж по технике безопасности «Инструкция по защите детей от буллинга и кибербуллинга», «Инструкция по правилам безопасного использования сети интернет» с записью в журнал.

На внеклассных занятиях организуется просмотр видео с последующим обсуждением: для воспитанников младших классов мультфильмы «Гадкий утенок», «Золушка», «Крошечка - Хаврошечка», «Жил был кот» и другие, для средних и старших классов художественные фильмы «Чучело», «Класс», проект «Задира» и другие.

Служба психолого-педагогического сопровождения в школе-интернате проводит диагностику личностной тревожности, самооценку обучающихся, уровня развития коллектива и социометрию. Анализируя результаты анкетирования и диагностик, дают рекомендации педагогам, обучающимся и их родителям с целью усиления работы, направленной на сплочение детского коллектива, выработку навыка конструктивного реагирования в конфликте всех участников, снижению агрессии.

Взаимодействия со службами правопорядка и здравоохранения с целью профилактики насилия и оказания помощи проводятся беседы, консультации с педагогами, обучающимися и их родителями.

В течение учебного года в рамках лектория социально-психолого-педагогического просвещения родителей «Школа для родителей» проводятся беседы, консультации, тренинги. Рекомендации родителям «Профилактика насилия в семье», «Значение общения в развитии личностных качеств ребенка», «Как защитить детей от кибербуллинга?» размещены на странице школьного сайта и образовательной платформе.

Таким образом, проводимая работа по профилактике буллинга с использованием методических рекомендаций общественных организаций создает такую образовательную среду, в которой уменьшается вероятность возникновения насильственных отношений между участниками образовательного процесса и повышается их способность эффективно предотвращать конфликтные ситуации.

Список литературы:

1. Алгоритм действий работников организаций образования по профилактике и реагированию на насилие в отношении детей. Утвержден приказом председателя Комитета по охране прав детей Министерства образования и науки Республики Казахстан от «29» декабря 2021 г. – 34 с.

2. Альжан, А. Б., Жемпиисов, Н.Ш. Противодействие буллингу среди несовершеннолетних в организациях образования Республики Казахстан. Учебно-практическое пособие, - Косшы, 2021 г. – 110 стр.

3. ЮНПФА, Министерство здравоохранения Республики Казахстан, 2020 г. – 16 стр.

4. Закон РК «Об образовании» от 27 июля 2007 г., № 319-III.

5. Кон, И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? //Семья и школа, 2006, № 11. с.15-18.

List of literature:

1. The algorithm of actions of employees of educational organizations for the prevention and response to violence against children. Approved by the order of the Chairman of the Committee for the Protection of Children's Rights of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated December 29, 2021 – 34 p.
2. Alzhan, A. B., Zhempiisov, N.S. Countering bullying among minors in educational institutions of the Republic of Kazakhstan. Educational and practical manual, - Kossy, 2021 - 110 p.
3. UNPFA, Ministry of Health of the Republic of Kazakhstan, 2020 – 16 pages.
4. The Law of the Republic of Kazakhstan "On Education" dated July 27, 2007, No. 319-III.
5. Kon, I. S. What is bullying and how to deal with it? //Family and School, 2006, No. 11. pp.15-18.

Любых И. В.,
заместитель директора по воспитательной работе,
КГУ Областная специальная (коррекционная)
школа-интернат для детей с нарушениями слуха
Ланковская Л.В.,
воспитатель, КГУ Областная специальная (коррекционная)
школа-интернат для детей с нарушениями слуха,
г. Петропавловск, Республика Казахстан

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

***Аннотация.** Особая категория будущих выпускников, которым требуется помощь в профессиональном самоопределении – это старшеклассники с нарушениями слуха. В статье описан опыт воспитательной работы по формированию профессиональных интересов у подростков с нарушениями слуха, особенности организации профориентационной работы специалистов психолого-педагогического сопровождения в школе-интернате.*

***Ключевые слова:** профориентация, подростки с нарушениями слуха, профессиональный интерес, психолого-педагогическое сопровождение.*

Lyubikh I.V.,
Associate Principal,
Regional Boarding School for Children
with Hearing Disabilities,
Lankovskaya I.V.,
Caregiver, Regional Boarding School for Children
with Hearing Disabilities,
Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan

FROM THE EXPERIENCE OF WORK ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL INTERESTS IN ADOLESCENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS

***Annotation.** A special category of future graduates who need help in professional self-determination are high school students with hearing impairments. The article describes the experience of educational work on the formation of professional interests in adolescents with hearing impairments, the features of the organization of career guidance for specialists in psychological and pedagogical support in a boarding school.*

***Key words:** vocational guidance, adolescents with hearing impairments, professional interest, psychological and pedagogical support.*

В своем послании «Единство народа и системные реформы – прочная основа процветания страны» в разделе «Качественное образование» Глава государства говорит о том, что «...Особую значимость приобретает ранняя профориентация детей. Подрастающее поколение должно осознанно относиться к выбору профессии.» [1, раздел 3] «...Пандемия привела к значительной трансформации рынка труда. Прежде всего это стремительное развитие удаленного формата работы, ...появление множества новых профессий, автоматизации и цифровизации большинства процессов, ... личную конкурентоспособность можно обеспечить ... освоением новых профессий». [1, раздел 5]

Современное производство предъявляет высокие требования к работникам, к уровню их общеобразовательной и специальной подготовки. К сожалению, жизненные устремления и притязания воспитанников с нарушениями слуха разнообразны, неустойчивы и часто не соизмеряются с их физическими возможностями. Это можно объяснить не достаточной

осведомленностью о современных профессиях доступных для людей с нарушениями слуха, а также завышенной самооценкой и неудовлетворенностью малоквалифицированными и малооплачиваемыми видами труда.

В связи с ратификацией Конвенции по правам инвалидов Президентом был подписан закон Республики Казахстан «О ратификации Конвенции о правах инвалидов». Данный закон направлен на обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей по реализации гражданских, политических, социальных, экономических, культурных и других прав и свобод, закрепленных Конституцией Республики Казахстан, а также международными договорами, участником которых является Казахстан. [2]

В соответствии с международными стандартами Республика Казахстан проводит последовательную политику инклюзивного образования детей и лиц с ограниченными возможностями, реализуя «Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан», реализован Национальный план действий на долгосрочную перспективу по обеспечению прав и улучшению жизни людей с ограниченными возможностями, внедряется единая электронная биржа труда, где люди с ограниченными возможностями здоровья также могут найти себе вакансии по степени своего нарушения.

С 2017 года действует программа (проект) «Бесплатное техническое профессиональное образование для всех», которая дает шанс молодежи получить качественное бесплатное образование, тем самым заложив фундамент своего благополучия и успешно работать наравне со здоровыми людьми. Государство будет обеспечивать стопроцентный охват бесплатным ТиПО по востребованным специальностям. [1, раздел 3]

Приоритетные вопросы формирования профессиональных интересов обучающихся определяются во многих нормативно-правовых документах Республики Казахстан в области образования. С 1 сентября 2022 года в школах страны введена должность педагога-профориентатора, что способствует повышению качества профориентационной работы со школьниками.

Для того чтобы в современном быстроменяющемся мире люди с нарушениями слуха были конкурентноспособными, необходимо уже в школьном возрасте вести профориентационную работу.

Одна из главных задач специальной школы – помочь неслышащим обучающимся выбрать доступную, интересную для них и нужную профессию, овладеть ею, трудоустроиться, успешно работать, а, следовательно, успешно социализироваться в обществе.

Формирование профессиональных интересов у подростков с нарушениями слуха - процесс оказания помощи учащимся в выборе профессии в соответствии со способностями, индивидуальными физическими и психическими особенностями организма, склонностями и рынком труда. Следовательно, чем квалифицированнее будет проводиться профориентация в школе-интернате, тем успешнее выпускник реализует себя в выборе профессии. Обучающиеся с нарушениями слуха, нуждаются в разносторонней информации о профессиях, в квалифицированном совете на этапе выбора профессии, поддержке и помощи в начале профессионального становления.

Работа по профориентации в школе-интернате ведется в нескольких направлениях: нормативно-правовое обеспечение; укрепление материально-технической базы учебных мастерских; создание условий для осознанного профессионального самоопределения школьников, соответствующие возрастным особенностям; психолого-педагогическое сопровождение специалистов; подготовка и участие в Международных научно-практических конференциях и областных семинарах; публикации в печатных изданиях опыта работы педагогов; обобщение педагогического опыта на областном уровне; профессиональные конкурсы для педагогов и обучающихся.

В рамках профориентационной работы ведется поддержка воспитанников специалистами службы психолого-педагогического сопровождения в целях максимального выявления потребности, интересов и склонностей каждого обучающегося с изучением индивидуальных психологических особенностей от наблюдения за достижениями в освоении учебных дисциплин до использования анкет, опросников, методик по самоопределению учащихся с привлечением администрации, психологов, социальных педагогов, учителей. На основе результатов профессиональной диагностики обучающимся предоставляется консультация, позволяющая сопоставить индивидуальные профессиональные особенности и ситуацию на рынке труда региона (в плане востребованности профессий, карьерного роста специалиста, среднего размера заработных плат и т.д.) [3, с. 3]

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся реализуется через: мероприятия учебно-воспитательного процесса на уроках трудового обучения, классных часах, внеклассных занятиях воспитателей; дополнительное образование, внешкольную и внеурочную деятельность; трудовые десанты, экскурсии в учебные заведения города, на предприятия; встречи с успешными профессионалами, успешными в профессии выпускниками школы; конкурсы профессионального мастерства.

Наши обучающиеся – дети с особыми образовательными потребностями и в выборе профессии достаточно ограничены. Нарушения слуха является противопоказанием к выбору некоторых желаемых профессий нашими воспитанниками. Профориентационная работа в школе-интернате основывается на реалиях в соответствии с желаниями, склонностями и сформированными способностями, а также с учетом потребностей в специальностях на рынке труда.

Формирование осознанного отношения к профессиональному самоопределению, развитие экономического мышления в младшем возрасте - это формирование экономических понятий, интереса к экономической деятельности, способности трудиться на пользу себе и обществу, развитие представлений о сфере профессий и рынке труда. В начальной школе дается общее представление о профессиональном труде с использованием жизненного опыта и «житейских» понятий, знакомят с окружающими людьми и их профессиональной деятельностью. Опираясь на любознательность и активность детей в этом возрасте, необходимо пробуждать у них интерес к отдельным видам трудовой деятельности, к рабочим профессиям и формировать положительное отношение к труду.

В условиях интерната для детей с нарушениями слуха наиболее доступным и простым видом общественно-полезного труда, которым ребёнок овладевает на начальном этапе, является бытовой труд. Он включает в себя самообслуживание, домашнее и школьное. Домашний труд воспитывает у детей уважительное отношение к труду родителей, заботливое отношение к младшим и престарелым членам семьи.

Школьное самообслуживание гораздо шире домашнего и направлено на обслуживание коллектива и самого себя. Педагоги приучают наших воспитанников самостоятельно осуществлять режимные моменты, ухаживать за одеждой, чистить обувь, дежурить в классе, спальне, столовой, застилать кровати, ухаживать за комнатными растениями и т.д., делать это быстро, аккуратно, соблюдая технику безопасности. Целью данной работы является формирование социальных навыков, которые помогут воспитанникам обрести доступную им степень самостоятельности в трудовой деятельности. [4, с. 277-283]

В среднем и старшем звене работа педагогов по развитию трудовых умений и навыков расширяется. Учащиеся самостоятельно осуществляют режимные моменты, стирают свои личные вещи, чистят обувь, утюжат одежду и проводят ее мелкий ремонт, наводят порядок в спальнях, классах, поливают цветы. Добавляется труд на пришкольном участке: воспитанники убирают закреплённые участки, подбеливают деревья, работают в школьной теплице. При этом важен личный пример педагога, его советы и поощрения. Воспитанники с удовольствием посещают кружки: «Растениеводство», «Рукодельница», «Умелые руки», «Прикладное искусство».

Профессионально-трудовое воспитание и обучение осуществляется не только в процессе бытового труда, но и во время игровой деятельности (лото «Профессии», игра «Монополия», конструкторы), в беседах («Мир профессий», «Кем я хочу быть», «Моя будущая профессия»), на внеклассном чтении (чтение художественной литературы, журналов), в изобразительном искусстве (конкурс рисунков «Мир профессий», «Профессия моих родителей»), во время проведения тематических экскурсий («В аптеке», «В магазине», «В больнице») и экскурсий в профессиональные колледжи и лицеи. Данные виды работы формируют у неслышащих учащихся положительное отношение к определенному виду труда.

В старших классах продолжаем готовить учащихся к труду и сознательному выбору профессии, способствуем формированию конкурентоспособной личности, экономической культуры, развитию у учащихся экономического мышления; воспитание качеств характера рачительного хозяина-гражданина (бережливости, практичности, хозяйственности); овладению элементарными навыками экономического анализа, привычками экономии и расчетливости. Это одно из необходимых условий становления гражданской позиции личности и подготовки выпускника к жизни в социуме.

Пять форм профориентационной работы раскрывается в профессиональном просвещении, консультации, профессиональном отборе, диагностике и адаптации.

Профессиональное просвещение дает неслышащим школьникам определенные знания о социально-экономических особенностях, психофизиологических требованиях тех или иных профессий. В ходе профпросвещения воспитанники получают сведения о наиболее массовых профессиях народного хозяйства, о способах и условиях овладения ими, развиваются интересы к профессиям, способности к различным видам трудовой деятельности, мотивы выбора, положительное отношение к избираемому труду. Классные руководители, воспитатели, специалисты социально-психологической службы и родители могут активно влиять на правильный выбор учащимися профессии, на формирование профессиональных мотивов, поэтому работа должна строиться в тесном контакте семьи и школы.

Профессиональная диагностика осуществляется педагогами и специалистами социально-психологической службы по отношению к каждому воспитаннику с использованием различных методик. Целью диагностики является изучение особенностей высшей нервной деятельности человека, состояние его здоровья, интересы и мотивы, ценностные ориентации, установки в выборе профессии.

При проведении профессиональной диагностики классными руководителями и воспитанниками с 5-12 класс, педагогами-психологами заполняется «Профориентационная карта учащегося» по отслеживанию динамики интересов и склонностей обучающегося.

Психологической службой школы в 5 и 6 классе проводится диагностика интересов учащихся, целью которой было выявить интересы и склонности учеников к определенной сфере деятельности; в 7, 9, 11 и 12 классах проведена диагностика «Определения типа будущей профессии» Е.А. Климова, целью которой было установить в какой области ученику лучше всего выбрать специальность, по которой он будет проходить профессиональное обучение после школы; в 8 и 10 классах проведена диагностика Дж. Холланда «Какую профессию выбрать», целью которой было получить описание типа личности ученика и список рекомендуемых профессий. С учащимися проводятся тренинговые занятия профориентационной направленности: «В мире профессий», «Профессиональный вердикт», «Игра профконсультация».

Профессиональная консультация заключается в оказании помощи, советах специалистов в установлении соответствия между требованиями, предъявляемыми человеком к профессии, и его индивидуально-психологическими и физическими особенностями. Проводим несколько типов профконсультаций: справочно-информационная консультация - школьников знакомят с содержанием профессии, требованиями к ней, возможностями трудоустройства, повышения профессионального мастерства;

диагностическая индивидуальная профконсультация - имеет своей целью определение возможных областей деятельности, в которых ученики могут наиболее успешно трудиться, определение не одной какой-либо профессии, а группы родственных профессий; медицинская профконсультация - устанавливает степень соответствия здоровья человека требованиям определенной профессии.

На основании «Перечня вредных производственных факторов, профессий, при которых проводятся обязательные медицинские осмотры» нами составлен примерный перечень профессий доступных для людей с нарушениями слуха по медицинским противопоказаниям к допуску на работу. В беседах со старшеклассниками мы стараемся подчеркнуть особую серьезность в совершении ими ошибки при выборе специальности.

Профессиональный отбор и адаптация тесно связаны с частичной инклюзией. Профессиональный отбор направлен на предоставление личности свободы выбора в мире профессий. Он осуществляется высшими и средними специальными учебными заведениями, предъявляющими определенные требования к поступающим, или учреждения, принимающие человека на работу.

В апреле месяце нами проводится месячник «Профессиональная ориентация и психологическая поддержка молодежи Северо-Казахстанской области». Оформлены информационные стенды «Выбор профессии – это важно», «Профессия моих родителей», размещены информационные буклеты по предлагаемым специальностям Вузов и колледжей города Петропавловска. Проводятся беседы и тренинговые занятия с использованием различного дидактического материала и деловых игр, где старшеклассникам в игровой ситуации предоставляется возможность «примерить на себя различные профессии». Педагоги-психологи проводят диагностику, используя дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова, а также индивидуальное консультирование учащихся по профессиональному выбору. В ходе данных мероприятий мы отмечаем высокую заинтересованность ребят в изучении разновидностей профессий и требованиях предъявляемых к человеку той или иной профессии.

Одним из наиболее эффективных средств формирования профессиональных интересов у подростков с нарушениями слуха является сотрудничество школы с «Центром профориентации города Петропавловска», с «Центром занятости города Петропавловска», а также экскурсии старшеклассников в высшие и средне-специальные учебные заведения, где студенты и преподаватели знакомят наших воспитанников с видами специальностей, получаемых в данном конкретном учебном заведении.

Организованы экскурсии в «Петропавловский строительно-экономический колледж», «Колледж сферы обслуживания», ЧУ «Северо-Казахстанский колледж профессиональной подготовки и сервиса», «Северо-Казахстанский профессионально-педагогический колледж» и т.д.. Преподаватели колледжа ознакомили будущих выпускников с перечнем специальностей, условиями поступления, рассказали о материально-технической базе, о перспективах трудоустройства на работу специалистов данного колледжа.

Перед выпускниками нашей школы-интерната выступают преподаватели и студенты Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева с презентацией о специальностях ВУЗа кафедр «Строительство и дизайн», «Информационные системы», «Физическая культура». Учащиеся с интересом узнали информацию о требованиях приемной комиссии, вступительных экзаменах, условиях обучения, содержании образования.

Мы встречали гостей из Строительно-технологического колледжа города Кокшетау. Колледж проводит обучение для детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и для выпускников с нарушениями слуха. Преподаватели колледжа показали мастер-класс по специальности «Декоративно-прикладное искусство», чему могут обучить, в какой сфере выпускник колледжа может найти работу по предлагаемым специальностям, раздали информационные буклеты.

Особое внимание в организации профориентационной работы должно быть уделено изучению жизненных планов и устремлению самих учащихся, особенно формированию у

них представлений, базирующихся на правильном понимании требований сегодняшнего дня и своего места в социальной жизни и трудовой деятельности на современном этапе развития нашей страны. Поэтому мы организуем встречи с наиболее успешными выпускниками школы, которые рассказывают ребятам о своем пути выбора профессии, обучении и профессиональном становлении.

Профориентация проходит намного эффективнее, если школа ведет активную работу в тесном контакте с родителями. В нашей школе для родителей проводятся: общешкольное родительское собрание, собрания по классам, индивидуальные беседы и консультации по вопросам трудового воспитания в семье и школе. Мы привлекаем родителей к проведению профпропаганды, к организации экскурсий на производственные объекты, к проведению внеклассных мероприятий по профориентации.

Профессиональная адаптация - это получение учащимися выпускных классов предпрофессиональной подготовки в профессионально-технических лицеях и колледжах, где старшеклассники получают не только общетрудовые знания и навыки по профессиям (швея, парикмахер, плотник, штукатур-маляр, отделочные работы), но и приобретают ценный опыт общения со здоровыми сверстниками, что способствует адаптации к условиям конкретного вида труда и включение индивида в социум.

Выпускники школы-интерната имеют возможность послешкольного образования в ВУЗах и организациях ТиПО, обучения на 3-х месячных профессиональных курсах в Центре занятости населения г.Петропавловск. Анализ трудоустройства выпускников показывает, что в 2017-2022 гг. более 50% обучающихся продолжили обучение по окончании школы. Остальные трудоустраиваются по месту жительства, часть выпускников не обучаются, так как являются инвалидами и имеют сложные комбинированные нарушения в развитии.

Педагоги постоянно совершенствуют свое профессиональное мастерство. В рамках курсов повышения квалификации педагоги провели мастер-классы и успешно защитили свои проекты по теме «Роль школы в получении профессионального образования подростками с нарушениями слуха», «Развитие трудовых умений и навыков, подготовка в выборе профессии детей-инвалидов по слуху в условиях школы-интерната».

Проведен обмен практическим опытом профориентационной работы на секции «Дополнительное и профориентационное образование – залог прагматизма и конкурентоспособности нации» Международной научно-практической конференции «Формирование гражданской ответственности детей с особыми образовательными потребностями и модернизация общественного сознания в рамках реализации Государственной программы «Рухани жаңғыру». В Центре методической работы и информационных технологий в сфере образования акимата Северо-Казахстанской области был успешно представлен, одобрен опыт педагогов, и внесен в Банк данных передового педагогического опыта области: «Профориентация старшеклассников с нарушениями слуха» (для 10-11 классов), «Выбор профессии», «Развитие познавательных процессов у школьников с нарушениями слуха на внеклассных занятиях по профориентации» (8-9 классы).

Ежегодно воспитанники принимают участие в конкурсах и завоевывают призовые места. В Областном конкурсе профессионального мастерства по специальности «кулинар» - I место, по специальности «швея» - II место, по специальности «плотник» - II место. В Областной выставке технического творчества в разделе «Фотостенд» – диплом 3 место; раздел «Изобретательский проект «Удиви нас!» ребята получили дипломы за участие. На Международной научно-практической конференции принимали участие в конкурсе проектов для учащихся с особыми образовательными потребностями. Из 35 представленных проектов наши воспитанники завоевали 2 место с проектом «Изготовление бумаги».

Мы считаем, что правильно организованная система работы по формированию профессиональных интересов у подростков с нарушениями слуха помогает нашим выпускникам самоопределиться в выборе будущей профессии и в дальнейшем самореализоваться как личности в условиях современного рынка труда, быть конкурентноспособными гражданами Республики Казахстан.

Список литературы:

1. Послание Главы государства Касым-Жомарт Токаева народу Казахстана «Единство народа и системные реформы – прочная основа процветания страны» в разделе «Качественное образование» от 01.09.2021 г.
2. Закон Республики Казахстан "О ратификации Конвенции о правах инвалидов" от 20.02.2015 N 288-V ЗРК
3. Методические рекомендации по проведению диагностики и определению профессиональной ориентации обучающихся в организациях среднего образования Республики Казахстан Утверждены приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от «19» декабря 2018 года № 692 – 13 с.
4. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных образовательных учреждениях/ Под ред. Г.Н. Пенина и З.А. Пономаревой. - СПб.: Каро, 2006. – 496 с.

List of literature:

1. The message of the Head of State Kassym-Jomart Tokayev to the people of Kazakhstan "Unity of the people and systemic reforms are a solid foundation for the prosperity of the country" in the section "Quality education" dated 01.09.2021.
2. The Law of the Republic of Kazakhstan "On ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities" dated 20.02.2015 N 288-V ZRK
3. Methodological recommendations for the diagnosis and determination of professional orientation of students in secondary education organizations of the Republic of Kazakhstan were approved by the Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated December 19, 2018 No. 692 – 13 p.
4. Education of students with hearing impairment in special educational institutions/ Edited by G.N. Penin and Z.A. Ponomareva. - St. Petersburg: Karo, 2006. – 496 p.

Маженова Д.Д.,
педагог – исследователь, учитель начальных классов
КГУ Специальная (коррекционная) школа-интернат №2 для детей с ОВЗ
акимата Северо-Казахстанской области
Министерства образования и науки Республики Казахстан
г. Петропавловск, Казахстан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

***Аннотация.** В данной статье раскрывается опыт использования уровневой дифференциации на уроках русского языка при обучении детей с особыми образовательными потребностями. Методика "пошагового контроля" описана при изучении объемных тем, например, когда материал прорабатывается от простого к сложному. В начальной школе это изучение раздела "Различение категорий слов: слова – названия предметов, действий, знаков" в 4 классе, который включает в себя несколько тем. Статья будет интересна учителям начальных классов, учителям – дефектологам.*

***Ключевые слова:** дифференциация уровней, пошаговый контроль, русский язык, от простого к сложному.*

Mazhenova D.D.,
teacher – researcher, primary school teacher
Special (correctional) boarding school No. 2
for children with disabilities in development
of the Akimat of the North Kazakhstan region
of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan
Petropavlovsk, Kazakhstan

USING THE TECHNOLOGY OF LEVEL DIFFERENTIATION AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN ELEMENTARY GRADES FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

***Annotation.** This article reveals the experience of using level differentiation in Russian language lessons in teaching children with special educational needs. The technique of "step-by-step control" is described when studying voluminous topics, such as where the material is worked out from simple to complex. In elementary school, this is the study of the section "Distinguishing categories of words: words – names of objects, actions, signs" in the 4th grade, which includes several topics. The article will be of interest to primary school teachers, teachers – defectologists.*

***Keywords:** level differentiation, step-by-step control, Russian, from simple to complex.*

На протяжении работы в специальной (коррекционной) школе с детьми с особыми образовательными потребностями, я использую уровневую дифференциацию в обучении. Для достижения цели были определены следующие учебно-воспитательные задачи:

- индивидуализация обучения: изучение интересов, склонностей каждого ученика с особыми образовательными потребностями (с легкими нарушениями интеллекта) и помощь в их развитии в учебной познавательной деятельности;
- повышение социальной значимости каждого ученика в классном коллективе через познание учителем ученика как личности;
- достижение каждым учеником высокого уровня самооценки.

Мною были изучены основы технологии индивидуализации и дифференциации обучения В.Д. Шадрикова «Психология деятельности человека» [4] и В.В.Фирсова «Уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения» [3], Е.П. Плешаковой «Коррекционно – развивающие задания и упражнения», рассмотрены эффективные и приемлемые формы и методы [2].

Использование уровневой дифференциации, требует от учителя основательной предварительной подготовки и всестороннего планирования, в которой должны быть определены:

- а) опорные знания и умения учеников, необходимые для изучения нового;
- б) новое в изучаемом материале и пробелы в ранее изученном;
- в) сопутствующее и попутное повторение.

Начиная работу по изучению частей речи на уроке русского языка в 4 классе, я опиралась на диагностику уровня интеллектуального развития, которую провела психолог школы. Результаты таковы:

- 10%-очень низкий уровень;
- 30%-с низким;
- 60%-со средним.

Эти показатели позволили разработать практический материал для первого, второго и третьего уровней, при этом соблюдается последовательность т.е. опора на предыдущий уровень, но с усложнением задания. Таким образом, весь класс работает совместно. В то же время учитель может осуществлять контроль, оказать помощь и способствовать сплочению коллектива. В своей педагогической практике из большого количества методов и средств, которые используются для уровневой дифференциации, были выбраны следующие:

- Разноуровневые задания с учетом успеваемости, уровня интеллектуального развития, общеучебных умений и навыков по русскому языку;
- Дифференцированный контроль;
- Индивидуализация домашних заданий (по объёму, по сложности, по творческой направленности).

Как я реализую это на практике?

В систему традиционного контроля я внесла «пошаговый контроль» знаний учащихся. В чем он заключается?

Например: при изучении нового материала допустима традиционная организация урока: первая часть – обучение всего класса по общей программе, вторая часть закрепление изученного. В начале выдается теоретический материал, проговариваются термины, заучиваются правила, новый материал ученики с помощью учителя применяют на практике, выполняют упражнения и т.д. После изучения определенного раздела я провожу проверочную работу с целью выявления пробелов по данной же теме. Мною предлагаются дидактические карточки с разноуровневыми заданиями, мини-тесты, «вопросники», учебный материал в них подобран так, что при единой познавательной цели и общем содержании они отличаются разной степенью трудности. Задания составлены таким образом, что к достижению единой цели учащиеся идут разными путями.

Первый уровень- закрепляются базовые знания по изученной теме;

Второй уровень – уровень повышенной сложности, он предполагает не только выполнение заданий на отработку учебного материала, но и развитие речи [1].

Прием «пошагового контроля» я применяю при изучении объемных тем, таких где прорабатывается материал от простого к сложному. В начальной школе – это изучение «Частей речи» и их грамматических особенностей. Рассмотрим на конкретном примере. Раздел «Различение категорий слов: слова – названия предметов, действий, признаков» в 4 классе включает в себя следующую тему:

Слова – названия признаков предметов.

Общее понятие о словах - признаках, я даю в виде схемы-опоры.

Схема-опора «Слова, названия признаков»

Таблица 1

Что обозначает?	<i>Признак предмета</i>
На какие вопросы отвечает?	<i>Какой? Какая? Какое? Какие?</i>
Как подчеркиваем?	<i>Волнистой линией.</i>

Для лучшего усвоения нового материала, детям предлагаю задания разного уровня сложности.

Таблица 2

Уровень 1 <i>Прочитай сочетания слов. Подчеркни слова – названия признаков волнистой линией.</i> Доброе слово, кислый лимон, новое платье, пресная вода, прохладный день, проворная белочка, верный друг, мягкая зима, чистый пол.
Уровень 2 <i>Допиши слова по вопросам. Подчеркни слова – названия признаков волнистой линией.</i> Лиса(какая?)_____. Снег (какой?)_____. Дерево (какое?)_____. Дети (какие?)_____.
Уровень 3 <i>Подбери к каждому слову ряд слов – признаков и запиши по образцу.</i> Яблоко(какое?) круглое, румяное, сладкое. Снег, сахар, шубка.

Критерии определения усвоения учебного материала следующие:

1 уровень - ученик различает названия признаков в тексте;

2 уровень – ученик подбирает название признака предмета по вопросу.

3 уровень – ученик может подобрать ряд признаков по вопросу.

На каждом уроке с учащимися проводится отработка знаний вопросов на которые отвечают слова – названия признаков и уделяется внимание на окончания вопросов. Для этого мы составили таблицу – опору набора окончаний вопросов и названий признаков.

Таблица-опора окончаний названий признаков

Таблица 3

Вопросы	Окончания	Названия признаков
Какой?	-ой, -ый, -ий	<i>Больш<u>ой</u>, бел<u>ый</u>, син<u>ий</u>.</i>
Какая?	-ая, -яя	<i>Больш<u>ая</u>, бел<u>ая</u>, син<u>яя</u>.</i>
Какое?	-ое, -ее	<i>Больш<u>ое</u>, бел<u>ое</u>, син<u>ее</u>.</i>
Какие?	-ые, -ие	<i>Больш<u>ие</u>, бел<u>ые</u>, син<u>ие</u>.</i>

На основе этой таблицы-опоры мною были составлены задания для работы «в парах», при этом ученик самоопределяется по выбору уровня, в котором он желает работать и с кем желает работать.

Таблица 4

Уровень 1	Уровень 2
Прочитай , измени слова в скобках по вопросам.	Прочитай , измени слова в скобках по вопросам.
<i>(Какая?) (Маленький) Вера была в театре. Она видела (какую?) (рыжий) собачку. Собака считала (какие?) (легкий) примеры.</i>	<i>Синицу легко узнать по (какой?) (желтая) грудке. Она летает из (какого?) (холодный) леса. Под (каким?) (глубокий) снегом ей трудно найти еду.</i>

Критерии определения учебного материала следующие:

1-уровень - ученики изменяют окончания в названиях признаков по таблице-опоре.

3 уровень - ученики изменяют окончания в названиях признаков по таблице-опоре и по окончаниям вопросов.

Контроль усвоения учебного материала осуществляется через различные виды проверочных заданий: словарные диктанты, зрительно-слуховые диктанты, списывание текстов и упражнений с определенным видом грамматических заданий.

Пошаговый контроль» правописания окончаний в вопросах и названиях признаков, я провела в виде мини-теста, состоящего из трех вопросов.

Мини-тест

по теме «Правописание окончаний в словах – названиях признаков»

Таблица 5

1.Укажите в каких словах пишется окончание –ий. а) син... карандаш; б) у син... реки; в) свеж... зеленыю. 2. Выберите верное утверждение: а) Слова – названия признаков, отвечающие на вопрос <i>Какой?</i>, имеют окончание <i>-ей</i>. б) Слова – названия признаков, отвечающие на вопрос <i>Какой?</i>, имеют окончание <i>-ой, -ый, -ий</i> 3. Исправьте ошибки в окончаниях слов – названиях признаков: а) Вода (какая?) холодный, жидкий. б) Лев (какой?) грозное, сильное.

Для развития речи детей с особыми образовательными потребностями использую творческие задания:

Таблица 6

1. Сравни предметы , вставляя слова – названия предметов. <i>Хитрый как Трудолюбивый как Храбрый как Упрямый как</i> 2. Запиши пословицы. Назови черты характера, о которых в них говорится. <i>Смелого пуля боится. Пока ленивый встает, усердный уже с поля идет. Хвастливому человеку нет веры.</i> 3. К выделенным словам подбери близкие по значению слова <i>Мокрый</i> луг – ..., ... <i>Интересный</i> рассказ - ... , ... <i>Робкий</i> человек - ... , ... <i>Дремучий</i> лес - ... , ...

Роль слов, которые называют признаки в предложении.

В разделе «Различение категорий слов: слова – названия предметов, действий, признаков» эта тема формирует коммуникативные навыки учащихся по использованию в речи слов – названий признаков в прямом и переносном значении, подбор синонимов, антонимов к словам. Изучение этого материала требует от учеников достаточного

лексического запаса, дети приобретают не только грамматические навыки, но и овладевают культурой речи. Сам по себе учебный материал интересный и познавательный, поэтому «пошаговый контроль» проводится в игровой форме. Для этой цели я взяла работу в группах. Групповую форму работы с учащимися на уроках чаще всего использую для решения конкретных учебных задач, при проведении практических работ, уроков – зачетов. В ходе такой работы максимально используются коллективные обсуждения результатов, взаимные консультации при выполнении сложных заданий и упражнений. И все это сопровождается интенсивной самостоятельной работой учащихся.

Обобщение теоретического материала по теме «Слова – названия признаков».

После завершения изучения темы предлагается контрольный тест. К этому периоду ученики имеют четкое представление о предъявляемых к ним требованиям на каждом уровне.

Контрольный тест по теме «Слова – названия признаков»

Таблица 7

Выберите верное утверждение:

1. а) Слова, которые называют признак предмета и отвечают на вопросы: Какой? Какая? Какое? Какие?

б) Слова, которые называют признак предмета и отвечают на вопросы: Что делать? Что сделать?

2.а) Названия признаков подчеркиваем двумя чертами.

б) названия признаков подчеркиваем волнистой линией.

3. Укажите в каких словах пишется окончание -ий:

а) зимн... сон

б) зимн... погода

4. Укажите в каких словах пишется окончание -ая:

а) нов... карандаш

б) нов... книга

5. Укажите в каких словах пишется окончание -ое:

а) син... платье

б) бел... облако

6. Подберите к названиям признаков близкие по значению слова.

Чистый -

Белый -

Красивый -

Холодный -

7. Подберите к названиям признаков противоположные по значению слова.

Белый –

Сильный -

Умный -

Сладкий -

8. Подчеркните названия предметов, действий, признаков.

Стоит холодная зима. Всюду лежит глубокий снег. Крепкий лед сковал реку.

Такой «пошаговый контроль» знаний весьма эффективен, так как учителю это помогает увидеть реальные знания ученика с особыми образовательными потребностями, чего он не знает или не умеет, какая тема вызвала трудность усвоения. После проверки знаний по одной теме строится работа по устранению пробелов в знаниях учащихся. Ведется дополнительная работа с неуспевающими детьми. Низкий балл не расстраивает ученика, устранив пробелы в знаниях, он опять может поработать по дидактической карточке с подобными заданиями. Такой прием удобен и для учителя: он видит каждого ученика и имеет возможность логического перехода от дифференциации к индивидуализации работы с учащимися. Дети, получившие высокие баллы за работу в своем уровне, поощряются, могут перейти на более высокий уровень. Таким образом, во время урока ребенок, исходя из своих способностей, желания, самочувствия, выбирает уровень выполнения заданий, поэтому мне иногда не приходится делить класс на сильных и слабых, а деление на группы носит условный характер. Ученик может максимально самореализоваться, каждый начинает работать в собственном ритме, стиле, темпе, происходит реальный учет знаний.

Ученикам 4 класса с особыми образовательными потребностями (с легким нарушением интеллекта) предлагается карта достижений по русскому языку, которую заполняет учитель после изучения определенной темы раздела и ставит в нужной графе «+» или «-» с указанием даты.

Карта учебных достижений по теме: Слова – названия признаков

Таблица 8

Разделы и содержание программы	Знания , умения и навыки	Выполняет с помощью учителя	Выполняет самостоятельно	Примечание
Названия признаков	Умеет определять названия признаков в предложении по вопросам: Какой? Какая? Какое? Какие?			
	Знает и правильно использует в устной речи слова, обозначающие признаки предметов.			
	Умеет подбирать названия признаков по падежным вопросам: Какого? Какому? Каким? О каком?			
	Умеет подбирать названия признаков по окончаниям вопросов.			
	Согласовывает слова обозначающие предмет, признак предмета.			
	Подбирает слова, которые называют признаки с противоположным значением, близкие по значению.			
	Знает и правильно использует в устной речи словосочетания, предложения со словами, обозначающими признаки предметов.			

Диагностика знаний и умений учащихся убедила меня в правильности выбранного пути. «Пошаговый контроль» учеников с особыми образовательными потребностями (с легкими нарушениями интеллекта) с помощью уровневой дифференциации способствует сохранению и укреплению физического и психического здоровья учащихся, повышает мотивацию к учению и развивает познавательный интерес. Применение технологии дифференциации обучения помогло в решении проблемы организации контроля и, как следствие, в достижении результатов в образовании школьников.

Список литературы:

1. Воронкова, В.В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектологов ф-тов пед. ин-тов. – М., Школа-Пресс, 1994. — 416 с.
2. Плешакова, Е. П. Русский язык : 3-4 классы : Коррекционно-развивающие задания и упражнения. - Волгоград : 2007 - 154 с. - (Коррекционное обучение)
3. Фирсов, В.В. Уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. - М. , 1994.
4. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.

List of literature:

1. Voronkova, V.V. Education and upbringing of children in an auxiliary school: A manual for teachers and students of defectologists f-tov ped. in-tov. – M., School-Press, 1994. — 416 p.

2. Pleshakova, E. P. Russian language : grades 3-4 : Correctional and developmental tasks and exercises. - Volgograd : 2007 - 154 p. - (Correctional training)
3. Firsov, V.V. Level differentiation of training based on mandatory learning outcomes. - M. , 1994.
4. Shadrikov, V.D. Psychology of human activity. – M.: Publishing house "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2013– - 464 p.

Моор О.А.,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе,
педагог-психолог кабинета поддержки инклюзии
КГУ «Средняя школа № 21»,
г. Петропавловск, Казахстан

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

***Аннотация.** В статье рассматриваются изменения, внесенные в систему инклюзивного образования в нашей стране; трудности, возникающие при организации образовательного процесса учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе; развитие инклюзивной компетентности и взаимодействия специальных педагогов с учителями в общеобразовательной среде.*

***Ключевые слова:** инклюзия, компетентность, общеобразовательная школа, учащиеся с особыми образовательными потребностями.*

Moор O.A.,
Deputy Director for Educational Work,
teacher-psychologist of the Inclusion Support Office
Secondary School No. 21,
Petropavlovsk, Kazakhstan

DEVELOPMENT OF INCLUSIVE COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS

***Annotation.** The article discusses the changes made to the system of inclusive education in our country; the difficulties encountered in organizing the educational process of students with special educational needs in a comprehensive school; the development of inclusive competence and the interaction of special teachers with teachers in the general education environment.*

***Keywords:** inclusion, competence, secondary school, students with special educational needs.*

В Казахстане, как и во многих странах мира, инклюзивное образование является одним из важнейших направлений развития системы образования. Важной задачей нашего государства в области развития образования является обеспечение каждому ребенку равного доступа к качественному образованию.

В своем Послании народу Казахстана «Единство народа и системные реформы – прочная основа процветания стран» глава государства Касым-Жомарт Токаев отметил, что «...наше образование должно быть доступным и инклюзивным» [1]. За последние годы в стране достаточно большими темпами развивается инклюзивная практика, внесено много изменений в законодательные и нормативно правовые акты.

Согласно приказа Министерства образования и науки Республики Казахстан № 6 от 12 января 2021 года «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования» [2] определены следующие группы детей с особыми образовательными потребностями:

1 группа: с поведенческими и эмоциональными проблемами, неблагоприятными психологическими факторами (нарушений воспитания в семье, детско-родительских и внутрисемейных отношений);

2 группа: с барьерами социально-психологического экономического, языкового культурного характера (педагогическая запущенность детей из семей социального риска,

дети, испытывающие трудности адаптации в обществе (семьи беженцев, мигрантов, кандасов);

3 группа: с ограниченными возможностями развития (нарушениями слуха, зрения, интеллекта, речи, опроно-двигательного аппарата, задержкой психического развития и эмоционально-волевыми расстройствами).

В приложении к данному приказу утверждено содержание психолого-педагогического сопровождения, количество учащихся с особыми образовательными потребностями на 1 ставку специалистов службы сопровождения (психолога, дефектолога, логопеда) в общеобразовательной организации, нормативная учебная нагрузка педагогов психолого-педагогического сопровождения.

Данные по наличию обучающихся различных групп детей с особыми образовательными потребностями по видам нарушений представлены в диаграмме. Рисунок 1

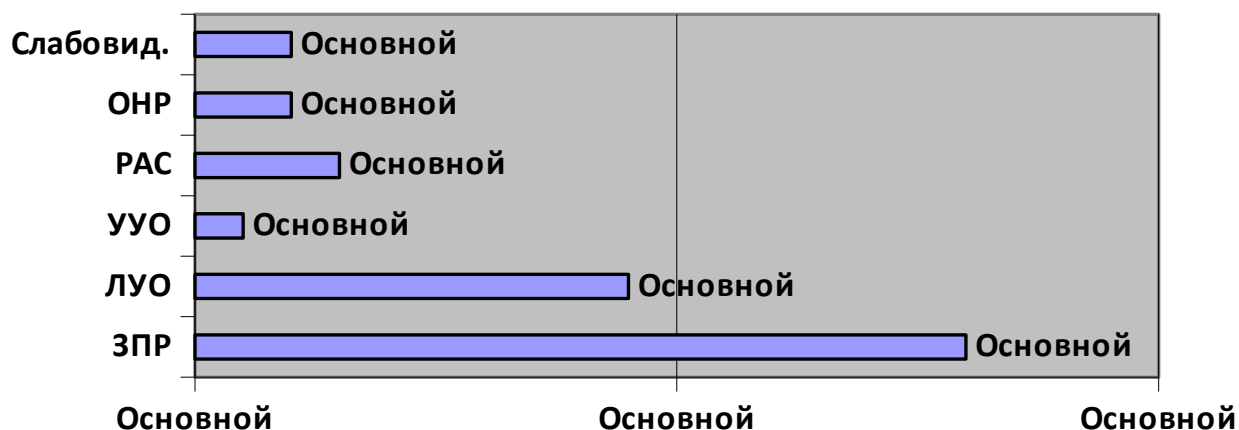


Рисунок 1. Количество учащихся по видам нарушений.

На рисунке 1 можно увидеть, что в нашей школе достаточно широкий спектр нарушений у учащихся с особыми образовательными потребностями. Это требует от всего педагогического коллектива высокого уровня инклюзивной компетентности и тесного взаимодействия учителей со специальными педагогами.

И если раньше мы сталкивались с негативным отношением и психологическими «барьерами», связанными с общественным мнением, заключающимся в распространенных стереотипах и предрассудках; психологической неготовностью многих родителей обучать своих детей вместе с детьми с особыми образовательными потребностями; неготовностью детей адекватно воспринимать и взаимодействовать со сверстниками с особыми образовательными потребностями, то сейчас возникают другие трудности, связанные с недостаточным взаимодействием специального педагога и учителей предметников. А ведь при обучении учащихся с нарушением интеллекта и задержкой психического развития именно тесное взаимодействие специального педагога и учителя предметника позволит грамотно выстроить образовательный маршрут учащегося с особыми образовательными потребностями.

Говоря об организации обучения и созданию специальных условий более подробно прописано в Инструктивно-методическом письме к Приказу Министерства образования и науки Республики Казахстан № 4 от 12 января 2021 года [3]. В котором расписан механизм адаптации и индивидуализации учебных программ в соответствии с развитием ученика и рекомендациями областной психолого-медико-педагогической консультации.

Все изменения и дополнения в законодательные и нормативные акты в значительной степени вносят четкость и системность в работу педагогов общеобразовательных школ. В общеобразовательной школе КГУ «Средняя школа № 21» уже налажена работает служба

психолого-педагогического сопровождения, на заседаниях которой рассматриваются нововведения в практику инклюзивного образования в Республике Казахстан. Проводя анализ работы службы психолого-педагогического сопровождения, было выявлено недостаточное практическое применение рекомендаций по организации обучения учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе. Наряду с материально-технической неготовностью следует отметить недостаточно развитую инклюзивную компетентность педагогического состава общеобразовательной школы.

Изучая данную проблему рассматривался ряд исследований в области инклюзивной компетентности педагогов. Так, например, Хафизуллина И.Н. понимает инклюзивную компетентность учителей как составляющую профессиональной компетентности, включающую ключевые, содержательные и функциональные компетенции. «Инклюзивная компетентность будущих учителей – это интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития. Инклюзивная компетентность учителей включает совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационного, когнитивного, операционного и рефлексивного» [4]

Принимая во внимание, ряд исследований ученых и изучив практический опыт, возникает потребность в расширении и развитии инклюзивной компетентности педагогов, что в свою очередь формируется из профессиональной компетентности педагогов в определенной профессиональной области и включает содержательные и функциональные компетенции.

Расширяются и функциональные обязанности педагогического состава общеобразовательной школы, прописанные в приказе Министерства образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338 «Об утверждении типовых квалификационных характеристик должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц» (приложение к приказу МОН РК от 31.03.2022 г. № 121 [5]. В общеобразовательных школах появились такие специалисты как, педагог-ассистент, специальный педагог (дефектолог). Но, к сожалению, на практике включение в общеобразовательную учебную среду специального педагога (дефектолога) и педагога-ассистента не полноценно. Слабое взаимодействие специального педагога и учителя предметника создает поверхностное влияние на успешность включения ученика с особыми образовательными потребностями. А ведь именно командная работа специальных педагогов и учителей гарантирует успешное включение ученика с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду.

Для более детального изучения взаимодействия педагогов службы психолого-педагогического сопровождения с учителями предметниками было проведено анкетирование среди учителей (всего 33 учителя), преподающих в инклюзивных классах КГУ «Средней школы № 21», города Петропавловска. В результате анкетирования было выявлено, что наибольшее взаимодействие прослеживается с психологом школы (81,8 %) и с заместителем директора по учебно-воспитательной работе (45,5 %). Взаимодействие с дефектологом, логопедом и педагогом-ассистентом отметили около 30 % учителей предметников. При беседе учителя предметники отметили, что взаимодействие с дефектологом, логопедом и педагогом-ассистентом носит кратковременный характер. Это свидетельствует о недостаточной системной работе.

Вопрос индивидуализации учебного процесса и важность взаимодействия специального педагога и учителя предметника рассматривает Елисеева И.Г. в своем методическом пособии «Индивидуализация учебно-воспитательного процесса школьников с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе», 2021 г. [6].

На практике наблюдается недостаточная погруженность в учебный процесс специального педагога. Специальные педагоги (дефектологи) сфокусированы на

кратковременных занятиях с учеником, что не дает результативности на уроках в регулярном классе. Это еще раз подтверждает недостаточный уровень взаимодействия с учителями предметниками (Рисунок 2).

С какими специалистами вы взаимодействуете при организации обучения учащегося с ООП?

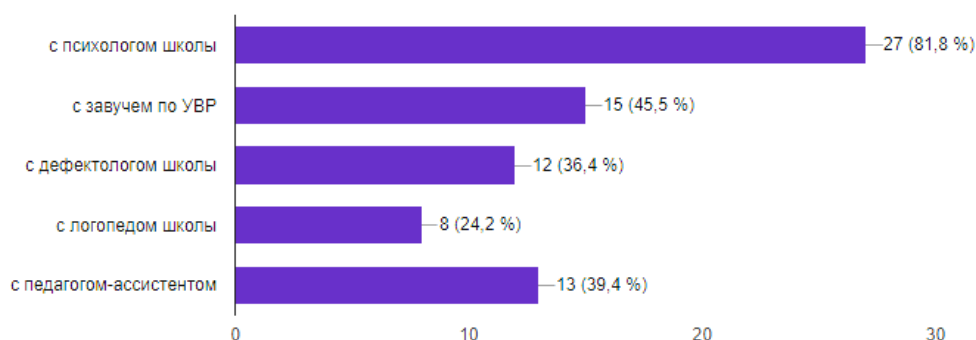


Рисунок 2. Взаимодействие педагогов предметников со специалистами службы психолого-педагогического сопровождения школы

Необходимость в развитии инклюзивной компетенции педагогов общеобразовательной школы подтверждается ростом контингента учащихся с задержкой психического развития и нарушениями интеллекта (различной степени), а также изменениями в организации их обучения. Возрастает потребность в развитии инклюзивной компетенции всех педагогов, в том числе и специальных педагогов. Так как в составлении адаптированных и индивидуальных программ специальному педагогу отведена ведущая роль, но он не достаточно к ней готов. Наибольшую помощь при составлении адаптированных и индивидуальных учебных программ учителям предметникам оказывают педагог-психолог (60,6 %) и заместитель директора по учебно-воспитательной работе (48,5 %). Это показано на Рисунке 3.

Кто оказывает вам помощь при составлении адаптированных и индивидуальных учебных программ?

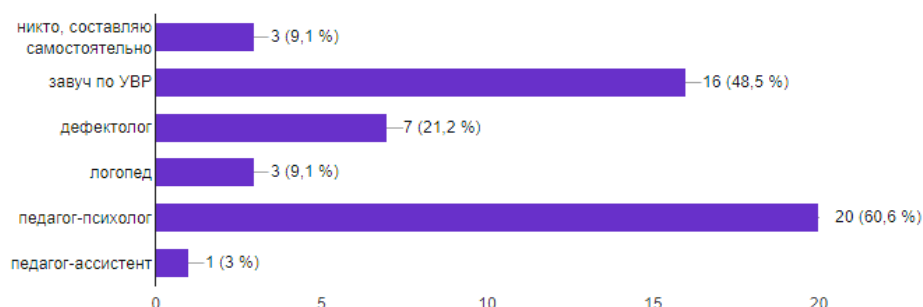


Рисунок 3. Уровень помощи специалистов службы психолого-педагогического сопровождения учителям предметникам при составлении адаптированных и индивидуальных учебных программ.

Данные анкетирования подтверждают налаженную работу и компетентность педагогов психологической службы. Но работы только психологической службы недостаточно для полноценной инклюзии в общеобразовательной школе.

Исходя из практического опыта внедрения инклюзивного образования в общеобразовательную среду, следует отметить потребность в развитии инклюзивной компетентности учителей и специальных педагогов, что значительно укрепит взаимодействие между педагогами школы. Повышение квалификации педагогов (в том числе специальных педагогов) по вопросам инклюзивной компетентности создаст необходимые условия для дальнейшего развития инклюзивной компетентности учителей и специальных педагогов.

Высокий уровень развития инклюзивной компетентности учителей и специальных педагогов позволит им эффективно осуществлять педагогическую деятельность, обеспечивая полное включение в среду общеобразовательной школы детей с особыми образовательными потребностями различных групп.

Список литературы:

1. Послание главы государства Касым-Жомарт Токаева народу Казахстана «Единство народа и системные реформы – прочная основа процветания стран», 2021 г.
2. Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан № 6 от 12 января 2021 года «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования».
3. Инструктивно-методическое письмо к Приказу Министерства образования и науки Республики Казахстан № 4 от 12 января 2021 г.
4. Хафизуллина, И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: диссертация ... кандидата педагогических наук: 2008 г./Хафизуллина Ильмира Наильевна; [Место защиты: Астрахан. гос. ун-т]. Астрахань.
5. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338 (приложение к приказу МОН РК от 31.03.2022 г. № 121)
6. Елисеева, И.Г. Индивидуализация учебно-воспитательного процесса школьников с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации/– Алматы: ННПЦ РСИО, 2021 г.

List of literature:

1. Address of the Head of State Kassym-Jomart Tokayev to the people of Kazakhstan "Unity of the people and systemic reforms – a solid foundation for the prosperity of countries", 2021
2. Order of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan No. 6 dated January 12, 2021 "On approval of the Rules of psychological and pedagogical support in educational institutions".
3. Instructional and methodological letter to the Order of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan No. 4 dated January 12, 2021.
4. Hafizullina, I.N. Formation of inclusive competence of future teachers in the process of professional training: dissertation... Candidate of Pedagogical Sciences: 2008/Ilmira Nailevna Hafizullina; [Place of defense: Astrakhan State University]. Astrakhan.
5. Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated July 13, 2009 No. 338 (appendix to the Order of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated 31.03.2022 No. 121)
6. Eliseeva, I.G. Individualization of the educational process of schoolchildren with special educational needs in a comprehensive school: method. Recommendations/– Almaty: NNPC RSIO, 2021

Нагурбекова Г.Ж.,
дефектолог, учитель математики.
КГУ Специальная (коррекционная) школа-интернат №2
для детей с ограниченными возможностями в развитии»
акимата Северо-Казахстанской области Министерства образования
и науки Республики Казахстан
г. Петропавловск, Казахстан

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И ТРУДОВАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

***Аннотация:** в статье отражены основные планомерные и систематические подходы к решению вопросов подготовки к самостоятельной жизни детей с особыми образовательными потребностями в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната.*

***Ключевые слова:** особые образовательные потребности, мотивация, профориентация, социализация.*

Nagurbekova G.Zh .,
Defectologist, mathematics teacher.
KSU "Special (correctional) boarding school No. 2
for children with disabilities in development" of the
Akimat of the North Kazakhstan region of the Ministry
of Education and Science of the
Republic of Kazakhstan" Petropavlovsk, Kazakhstan

SOCIAL ADAPTATION AND LABOR REHABILITATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

***Annotation:** the article reflects the main systematic and systematic approaches to solving the issues of preparation for independent life of children with special educational needs in a special (correctional) boarding school.*

***Keywords:** special educational needs, motivation, career guidance, socialization.*

Социальное воспитание умственно
отсталого ребёнка является единственно состоятельным
научным путём его воспитания.
Л.С.Выготский [1].

В своем послании «Конструктивный общественный диалог – основа стабильности и процветания Казахстана» народу Казахстана глава государства Касым- Жомарт Кемельевич Токаев отметил, что 21 000 выпускников школ ежегодно не могут поступить в профессиональные и высшие учебные заведения. Эта категория молодых людей пополняет ряды безработных и маргиналов. Многие из них попадают под влияние криминальных и экстремистских группировок. Мы должны перейти к политике профориентации на основе выявления способностей учащихся [4].

Процесс вхождения в самостоятельную жизнь выпускников коррекционных школ сложный. Часто выпускники школ не владеют необходимыми для самостоятельной жизни житейскими знаниями, умениями и навыками. Эти трудности обусловлены и недостаточностью семейного воспитания в жизни детей с особыми образовательными потребностями - значимого фактора социализации и адаптации во взрослой жизни. Семьи у

наших детей чаще всего бывают неблагополучными, и не могут дать ребенку необходимый запас знаний для самостоятельной жизни, а порой показывают только отрицательный пример, поэтому роль школы в работе по социальной адаптации и трудовой реабилитации у детей с легкими нарушениями интеллекта крайне велика.

Обучающиеся школы – интерната испытывают трудности при формировании системы ценностных ориентаций, профессиональном и личностном самоопределении, установлении эмоциональных связей с другими людьми, овладение общественной, бытовой деятельностью. При этом выпускники коррекционных школ не имеют никаких льгот в трудоустройстве и жизнеобеспечении. Они должны вливаться безболезненно в сложнейшую жизнь на общих основаниях. И поэтому, весь процесс обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями направлен на развитие механизмов, обеспечивающих его социальную адаптацию к различным условиям жизни.

Поскольку труд является одним из основных факторов,двигающих интеллектуальное развитие ребёнка вперёд [2], школа нацелено на формирование необходимых учебных знаний, умений и навыков у детей с особыми образовательными потребностями, но и также на подготовку своих обучающихся к самостоятельной жизни и деятельности в обычном социальном окружении.

Ориентация на профессиональный труд и выбор своего профессионального будущего выступает как неотъемлемая часть всего учебно-воспитательного процесса при обязательном дополнении его консультативной и информационной работой, практической деятельностью для развития склонностей и способностей к труду.

При организации работы по социальной адаптации и трудовой реабилитации детей с особыми образовательными потребностями учитывались ориентиры по модернизации политической и социальной жизни. План воспитательной работы классного руководителя отвечает требованиям Закона об образовании и основывается на положениях ГОСО Республики Казахстан, Конвенции о правах ребенка, ИМП «Об особенностях учебно-воспитательного процесса в организациях образования среднего образования Республики Казахстан в 2022-2023 учебном году» [3].

Основные методы формирования социальной и жизненной компетенции, которые используются в работе с детьми с легкими нарушениями интеллекта.

«Без игры, нет и, не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра зажигающая огонек пытливости и любознательности», – писал В.А. Сухомлинский [5].

Игра – проба сил, важное средство самовыражения детей, социально - педагогическая форма детской жизни. В своей работе практикую проведение ролевых игр в старших классах, это такие игры, как ситуативно - ролевая игра «Секреты семейного счастья», «Семейные посиделки». Целью данных мероприятий было смоделировать в игре старшеклассников реальные ситуации семейного общения между супругами, а также между детьми и родителями. Формировать у будущих выпускников представление о дружной, гармоничной сплоченной семье. Задача старшеклассников заключалась в том, чтобы в процессе ситуативно-ролевых игр определить фундаментальные, связующие основы семейных отношений, узнать причины возникающих конфликтов, ссор между представителями разных поколений в семье, представить себя и в роли родителей, и в роли детей. И все это поможет избежать конфликтов в семье, и найти компромисс и возможные пути разрешения противоречий. Такая форма проведения мероприятия была нацелена на самостоятельную и групповую работу, диалоговую форму общения. На обсуждение предлагались дискуссионные, проблемные вопросы, которые активизировали мыслительную деятельность обучающихся с особыми образовательными потребностями, ставили их перед необходимостью сделать осознанный выбор в пользу той или иной точки зрения, аргументировано защитить свою позицию.

Деловая игра – это путь к познанию самого себя, своих возможностей, своих пределов. Такая форма проведения игры проводится с выпускными классами. Целью данных мероприятий – это выявление подростками своей профессиональной направленности, обучение навыкам эффективного поведения на рынке труда. Формирование навыков самопрезентации своих профессиональных качеств, повышение уровня самосознания старшеклассников. Деловые игры «Выбери дорогу», «Лабиринт выбора», где обучающиеся учатся управлять собой: происходят качественные изменения в психике детей, формирование основных психических процессов и свойств личности, что особенно важно для коррекционной работы с детьми. В такой игре воспитанники усваивают правила поведения в обществе, знакомятся с профессиями, учатся вести себя в общественных местах, пользоваться услугами различных предприятий и учреждений. Предложенные упражнения и вопросы, задания на деловой игре вызвали оживленный интерес, дали хороший материал для обсуждения, их результаты сопровождались в основном позитивными эмоциями.

Экскурсии. Большое место в системе методов формирования социально-бытовых знаний и умений отводится экскурсиям. В планировании воспитательной работы были предусмотрены, как вводные экскурсии, так текущие и итоговые. Ознакомительные экскурсии позволяют обучающимся получить представление о назначении учреждения (магазин, почта, аптека, библиотека, ателье, парикмахерская), о действиях работающих там людей и посетителей. Текущие экскурсии направлены на конкретизацию и закрепление изученного материала, а итоговые – проводятся как практическое занятие (например, покупка в магазине, отправление письма на почте, умение сформулировать обращение к провизору). Ценность этого метода заключается в том, что дети в реальных жизненных условиях наблюдают за объектами окружающего его мира, уточняют и расширяют свои представления о них, закрепляют знания и умения, сформированные на теоретических занятиях, учатся общаться с незнакомыми людьми. Можно сказать, что в процессе экскурсий формируется и обогащается социальный опыт детей уже во взрослой самостоятельной жизни. Так же на практике применяется один из основных методов обучения социально-бытовой ориентировке – моделирование реальных ситуаций, то есть воссоздание тех или иных бытовых ситуаций, с которыми сталкиваются люди в реальной жизни. Моделирование реальных жизненных ситуаций используется при изучении многих тем, например: «Знакомство», «Поведение в общественных местах», «Правила ДД», «Покупка» и т. д. Сюжеты ситуаций берутся из реальной жизни, но обязательно в соответствии с уровнем знаний, опыта детей и их возможностями.

Результатом проведения экскурсий является то, что обучающиеся

- Овладение коммуникативными навыками,
- формирование знаний о профессиях взрослых, значения труда в жизни;
- формирование правильной просьбы, вопроса к работникам торговли, связи,

транспорта;

- ориентация в тех услугах, которые им предоставляют службы города;
- правильный выбор той или иной организации, в которую нужно обратиться по какому-либо вопросу;
- накопление опыта в реальных жизненных ситуациях и о культуре поведения

в этих ситуациях.

Формирование навыка общественного поведения начинается с показа положительного действия с предварительным и попутным разъяснением его смысла. При этом педагог сам демонстрирует какую-либо ситуацию, взяв на себя ту социальную роль, которой хочет научить детей (например, покупатель в магазине). Затем педагог вместе с детьми разыгрывают ситуацию, в ходе которой помощь со стороны взрослого постепенно уменьшается, а самостоятельность детей возрастает. При проигрывании ситуации необходимо руководить детьми и следить, чтобы они верно передавали последовательность действий, правильно произносили фразы.

Часто в школу приходят выпускники и рассказывают о том, как им удалось устроиться в жизни. За многих наших учащихся можно порадоваться, что все у них в жизни сложилось благополучно и ради этого хочется работать. Есть, конечно, и такие выпускники, за которых бывает очень обидно, радуется то, что их единицы. И было решено с этого года проводить **встречи с выпускниками** прошлых лет. И теперь такие встречи будут доброй традицией для нашей школы. На таких встречах бывшие выпускники рассказывают о своей учебе в колледжах города, о трудностях при трудоустройстве по окончании колледжа. На ярком примере после таких встреч будущие выпускники понимают, какие могут возникнуть у них трудности по окончании школы во взрослой и самостоятельной жизни.

Формирование социальной и жизненной компетенции детей с особыми образовательными потребностями должно иметь свое логическое продолжение в системе всей воспитательной работы. Только совместная деятельность классного руководителя, воспитателя и всего педагогического коллектива школы позволит сформировать социально-бытовую компетентность детей с отклонениями в развитии. С этой целью у нас проводятся массовые мероприятия, праздники, тематические занятия, игровые программы по культуре поведения, правилам дорожного движения, беседы по ЗОЖ, по привитию навыков личной гигиены. Поэтому можно сказать, что во многом жизнь обучающихся в школе-интернат подчинена формированию социальных и жизненных компетенций.

В процессе работы с детьми достигается основная цель: создаются условия для формирования у детей с особыми образовательными потребностями реального жизненного опыта в разнообразных видах деятельности. У обучающихся наблюдается достаточный уровень самостоятельности при выборе выходов из экстремальных, проблемных и обыденных ситуаций.

Ребята приобретают навыки поведения за столом, умение пользоваться приборами, получают общие сведения о различных этикетных ситуациях (поздравления, пожелания, просьбы, умение сопереживать). У них отмечается повышение мотивации к здоровому, активному образу жизни, способность самостоятельно организовать свой досуг.

В результате проводимой работы у обучающихся наблюдается повышение не только уровня конкретных навыков и умений, но и улучшение психологического состояния личности: повышение уверенности в своих действиях и ответственности, самостоятельности, инициативности, более адекватного отношения к себе и другим.

Практические упражнения. Большое значение имеет овладение детьми не теоретическими сведениями, а больше практическими умениями и навыками, т.к. сведения, не подкрепленные действиями, не будут способствовать подготовке к самостоятельной жизни. При проведении практических заданий, поручений решаются задачи воспитания личностных качеств: трудолюбие, аккуратность, терпение, усидчивость; организация труда: бережное отношение к предлагаемым материалам; развитие внимания, наблюдательности, памяти, находчивости, смекалки, сообразительности. Практика работы с детьми с особыми образовательными потребностями позволяет сделать вывод, что многие наши дети затрудняются не только последовательно рассказать, как будут выполнять какую-либо работу, но практически выполнить ее. Здесь очень важно найти более оптимальный путь овладения этими навыками. Поэтому, прежде чем выполнять практическую работу, недостаточно одного объяснения, нужно составить алгоритм или схему действия, либо объяснить пошагово выполнения поручения, и повторять его на протяжении выполнения практических заданий.

Немаловажное значение в проориентационной работе с детьми с особыми образовательными потребностями играет выполнение общественно-трудовых поручений, которое возлагает на детей постоянную заботу о деле, воспитывает в них ответственность, формирует привычку к трудовому усилию, развивает организаторские способности. Именно от классного руководителя зависит насколько сможет способствовать формированию этих качеств личности подростка. Важно точно определить круг постоянных обязанностей и поручений, найти и выделить повседневные дела, которые должен выполнять воспитанник

(цветовод ухаживает за цветами, санитар следит за чистотой рук, порядком уголка, где хранятся полотенца и т.д.).

Одна из главных задач профориентационной работы- это умелая организация общественно-полезного и профессионального труда. Классный руководитель совместно с педагогами приобщает обучающихся к посильному участию в труде, организует деятельность в трудовых делах школы - работа на пришкольном участке. Еженедельная генеральная уборка кабинета, уборка школьных территорий, и еще у нас есть такая традиция «Аллея выпускников», где выпускники посадили елочки, и следующие будущие выпускники о елках заботятся. Это у будущих выпускников формирует привычку к трудовому усилию.

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что знания и умения, полученные детьми с особыми образовательными потребностями, обязательно должны закрепляться в непосредственной практической деятельности детей, их повседневной жизни. А для этого необходимо проводить как можно больше целевых прогулок, экскурсий и практических занятий. Только таким путем у таких детей будут вырабатываться необходимые нормы поведения и общения, позволяющие им приспособиться к окружающей жизни. Жизнь не стоит на месте, и поэтому надо продолжать искать новые пути и подходы в формирования социальной адаптации и трудовой реабилитации выпускников коррекционных школ.

Список литературы:

1. Выготский, Л.С. Основы дефектологии. -- СПб.: Лань, 2003. - 654 с.
2. Выготский, Л. С. Проблема умственной отсталости. Умственно отсталый ребенок / Под ред. Л. С. Выготского и И. И. Данишевского. - М.: Учпедгиз, 1935. - 390с.
3. Инструктивно- методическое письмо «Об особенностях учебно- воспитательного процесса в организациях оразования среднего образования Республики Казахстан в 2022-2023 учебном году» /Министерство просвещения Республики Казахстан. Национальная академия образования им. И. Алтынсарина/, Нур-Султан, 2022г.
4. Послание Президента Касым- Жомарта Кемельевича Токаева «Конструктивный общественный диалог – основа стабильности и процветания Казахстана» народу Казахстана, 2 сентября 2019 года.
5. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям. — Киев: Радянська школа, 1974 г. - 288 с.

List of literature:

1. Vygotsky, L.S. Fundamentals of defectology. -- St. Petersburg: Lan, 2003. - 654 p.
2. Vygotsky, L. S. The problem of mental retardation. Mentally retarded child / Edited by L. S. Vygotsky and I. I. Danyushevsky. - M.: Uchpedgiz, 1935. - 390s.
3. Instructional and methodological letter "On the peculiarities of the educational process in the organizations of secondary education of the Republic of Kazakhstan in the 2022-2023 academic year" / Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan. I. Altynsarin National Academy of Education/, Nursultan, 2022.
4. Message of President Kassym-Jomart Tokayev "Constructive public dialogue is the basis of stability and prosperity of Kazakhstan" to the people of Kazakhstan, September 2, 2019.
5. Sukhomlinsky, V.A. I give my heart to children. — Kiev: Radyanka school, 1974 - 288 p.

Нестерова А.В., студентка
БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет»,
Чуйкова И.В., канд. пед. наук, доцент
БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут, Россия

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ НАРОДНЫХ ИГР ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация.** Данная статья раскрывает актуальность проблемы формирования произвольного внимания у старших дошкольников с ЗПР с целью дальнейшего успешного обучения в школе. Автор предлагает комплекс коррекционно-развивающих игр и упражнений по развитию внимания. Система игровых упражнений по развитию внимания, представленных в статье, рекомендуется широкому кругу специалистов, работающих в дошкольных образовательных организациях, педагогам коррекционно-развивающего обучения детей с ОВЗ, а также родителям для подготовки детей к школе.*

***Ключевые слова:** игра, дети старшего дошкольного возраста, народные игры.*

Nesterova A.V.,
student Surgut State Pedagogical University
supervisor: **Chuikova I.V.**, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

THE SPECIFICS OF THE USE OF FOLK GAMES FOR THE FORMATION OF ARBITRARY ATTENTION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

***Annotation.** This article reveals the relevance of the problem of the formation of voluntary attention in older preschoolers with ZPR for the purpose of further successful schooling. The author offers a set of correctional and developmental games and exercises for the development of attention. The system of game exercises for the development of attention presented in the article is recommended to a wide range of specialists working in preschool educational organizations, teachers of correctional and developmental education of children with disabilities, as well as parents to prepare children for school.*

***Keywords:** game, older preschool children, folk games.*

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют самую многочисленную группу, состав которой характеризуется неоднородностью по уровню психофизиологического развития. В настоящее время заметно увеличилось число детей с задержкой психического развития. Более того, данные специальной психологии свидетельствуют, что одной из наиболее распространенных форм аномалий психики в раннем онтогенезе в настоящее время является именно задержка психического развития. А этот факт обуславливает повышенное внимание исследователей к данной проблеме.

Задержка психического развития – это полиморфная группа с замедленным и неравномерным созреванием познавательных процессов, недостаточностью познавательной деятельности, снижением уровня работоспособности, недоразвитием эмоционально-личностной сферы.

Комплексное изучение ЗПР, как специфической аномалии детского развития развернулось в советской дефектологии в 60-е годы и связано с именами таких ученых, как Т.А. Власова, В.М. Астапов, Н.С. Певзнер, В.М. Лубовский и др. Первые обобщения клинических данных о детях с ЗПР и общие рекомендации по организации коррекционной работы с ними в помощь учителю были даны в книге Т.А. Власовой и Н.С. Певзнера «О детях с отклонениями в развитии».

Существенной особенностью познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития является недостаточная сформированность произвольного внимания.

Большой вклад в изучение произвольного внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития внесли такие ученые как Т. А. Власова, Н. Ю. Борякова, Д. А. Емелина, В.И. Лубовский, Л. И. Переслени, В. В. Лебединский, Л. Н. Блинова, Т. В. Егорова, Т. В. Князева, Г. И. Жаренкова и другие. Многие авторы отмечали у детей с задержкой психического развития: неустойчивость внимания, сниженную концентрацию и распределение внимания, малый объем и повышенную отвлекаемость, истощаемость и «угасание» данного процесса, а это всё как и говорилось выше означает, недостаточную сформированность произвольного внимания.

Существует большое количество определений внимания, ставших более или менее устойчивыми и общепризнанными. Во многих работах педагогов и психологов, внимание определяется, как направленность и сосредоточенность психической деятельности на каких-либо объектах с одновременным отвлечением от всего остального.

В своих исследованиях Н.Ф. Добрынин отмечает, что внимание является направленностью и сосредоточенностью психической деятельности личности. Направленность, по мнению автора, понимается как избирательный характер этой деятельности, а также ее сохранение, а под сосредоточенностью исследователь выделяет углубление в данную деятельность и отвлечение от всего остального.

История развития внимания прослеживалась таким исследователем как Л.С. Выготский, который предполагал, что история внимания представляет собой развитие организованности поведения ребенка, которую необходимо прослеживать вне личности. По мнению исследователя, внимание является способом регулирования поведения. А непроизвольная и произвольная формы внимания выступает двумя стадиями в процессе онтогенеза. Автор относил непроизвольное внимание к непосредственному, а произвольное предлагал считать опосредованным. В связи с этим произвольное внимание определяется тем, что окружающие ребенка люди направляют и руководят его вниманием опираясь на разного рода стимулы и средства.

С развитием произвольного внимания у ребенка появляются собственные внутренние средства управления и контроля, которые дают ему возможность самостоятельно направлять свое внимание и поведение.

Как отмечает С.Л. Рубинштейн, внимание представляет собой специфическую функцию сознательного или бессознательного (полусознательного) отбора одной информации, поступающей через органы чувств, и игнорирования другой.

В дошкольном возрасте для всех детей, в том числе и для детей с ЗПР, ведущим видом деятельности, является игра. В отечественной дошкольной педагогике ученые выделяют разные классификации детских игр.

Особое место занимают народные игры. Народная игра является уникальным средством передачи знаний из поколения в поколение, мудрость народных игр состоит в сохранении эффективных средств, методов, форм и приемов, актуальных для воспитания подрастающего поколения и в настоящее время. К. Д. Ушинский писал, что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в системах, основанных на абстрактных идеях и заимствованных у другого народа. Он считал необходимым обратить внимание на народные игры, проработать этот богатый источник, организовать их и создать из них превосходное и могущественное

воспитательное средство. Народные игры собирали и записывали Е. А. Покровский, О. И. Капица, В. И. Даль, Г. С. Виноградов, А. Н. Мартынова, Г. М. Науменко и многие другие исследователи, придававшие народной игре большое значение.

Народные игры способствуют проявлению у детей неподдельного интереса, позволяют развиваться физически, наполняют словарь ребенка, влияют на развитие духовно-нравственного потенциала. Народная игра имеет весь арсенал необходимых средств для формирования личности ребенка.

Помимо того, опыт многих педагогов показывает, что на начальном этапе формирования тех или иных способностей ребенка в первую очередь привлекают игровые действия. Игра представляет эмоциональный фон, на котором разворачивается воспитательный процесс. Используя элементы игры, можно достигать поставленных педагогических целей и задач, способствуя тем самым развитию познавательных способностей, в частности произвольного внимания, дошкольников.

Народная игра оказывает влияние на формирование произвольного внимания, поскольку при выполнении игровой роли дети подчиняют выполнению данной задачи любые свои импульсные действия. Тем самым ребенок может лучше сосредотачиваться и воспринимать больше материала в условиях игры, а не в процессе выполнения прямых заданий педагога или психолога.

Возможности народной игры для психологического развития достаточно разнообразны. Так, взятие на себя определенной роли, посредством отказа ребенком от мимолетных желаний, выступает как средство воспитания волевых качеств.

Помимо этого, народная игра создает благоприятные условия для организации движения ребенка. Важным моментом народной игры является то, что она выступает как коллективная деятельность, и только в процессе игры коллективные отношения у дошкольников достигают такого высокого уровня.

Народные игры представляют собой своего рода школой жизни, притом, что для организации таких игр не нужно использовать специальное игровое оборудование.

Народные игры имеют широкую направленность, которые позволяют решать различные практические задачи, среди которых развитие мышления, расширение круга знаний о мире людей и природы, формирование эмоциональной сферы, укрепление памяти и внимания. Такие игры позволяют тренировать волю и укреплять полезные навыки общения.

Главная особенность народных игр заключается в том, что они характеризуются нравственной основой, что позволяет развивающейся личности ребенка обучаться социальной гармонизации.

Условно народные игры можно разделить на несколько групп, среди которых следующие:

1. Подвижные игры, направленные на развитие силы, ловкости и выносливости.
2. Познавательные игры, позволяющие расширять кругозор детей и развивать интеллектуально.
3. Ролевые игры, которые дают возможность воссоздавать в наглядно-действенной форме различные сферы деятельности.
4. Обрядовые игры, позволяющие приобщать ребенка к опыту его народа.

Таким образом, для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития народные игры очень важны, так как они позволяют совершенствовать все психические процессы (внимание, память, воображение), стимулируя тем самым переход развития ребенка с ЗПР на более высокую ступень.

При изучении произвольного внимания старших дошкольников с ЗПР необходимо опираться на возрастные особенности детей этого возраста, подбирать методики, предназначенные для данного периода развития. Лучше всего использовать стандартизированные методики, в которых есть балльные оценки.

В нашем исследовании для диагностики уровня произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР мы использовали следующие методики: «Домик» (автор Н.И. Гуткина) и «Зачеркни фигуру».

Первая методика диагностирует произвольность внимания и регуляцию деятельности. Данная методика дает возможность определить способность ребенка с ЗПР к копированию сложного образца, позволяет выявлять умения детей ориентироваться по заданному образцу, тем самым определяя особенности развития непроизвольного внимания, пространственного восприятия, а также сенсомоторной координации и мелкой моторики рук.

Для диагностики уровня развития устойчивости произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, мы использовали методику «Зачеркни фигуру». Цель данной методики – выявление уровня развития устойчивости, объема переключения и распределения произвольного внимания ребенка.

Ребенку с ЗПР предлагается выполнить задание в два этапа. На первом этапе ребенок по образцу вписывает знаки в геометрические фигуры. На втором этапе зачеркивает и обводит определенные предметы из четырех по указанию взрослого. Уровень развития произвольного внимания определяется по сумме результатов трех отдельно обработанных этапов работы.

Указанные методики дают возможность исследовать уровень развития произвольного внимания детей и на этой основе подбирать игры, которые будут соответствовать возможностям дошкольников с задержкой психического развития и направляться на формирование произвольного внимания более высокого уровня.

В данной статье, мы предлагаем ознакомиться с народными играми, с помощью которых можно сформировать произвольное внимание у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. К ним относятся:

«Колечко». Цель игры: внимательно следить за тем, кому ведущий в руки вложит кольцо, и постараться, придерживая руками, не пустить этого игрока.

«Палочка-выручалочка». Цель игры: Для ведущего – найти всех детей, которые спрятались. Для всех участников – спрятаться; если ведущий нашел добежать до палочки-выручалочки раньше водящего, произнести нужные слова и бросить палочку как можно дальше, для того чтобы спрятаться опять.

«Краски». Цель игры: Для игроков, которые играют краски – придумать себе цвет и тихо назвать его хозяину. Для покупателей – выбрать нужный цвет краски, если угадали краску – забирают краску, а если не угадали - выполняют задание. Для хозяина - внимательно слушать цвета красок.

«У медведя во бору». Цель игры: Для медведя - поймать детей. Для игроков - произнести нужные слова и убежать от медведя.

Данная игра направляет и сохраняет внимание на соблюдение правил игры.

«Гуси-лебеди». Цель игры: Для волка - словить гусей. Для гусей – убежать от волка. Для хозяина гусей - выпустить гусей погулять, а потом позвать домой. Эта народная игра побуждает детей к активному действию, а также формирует целенаправленное внимание.

Таким образом, народные игры являются уникальным средством формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Мудрость народных игр состоит в сохранении эффективных средств, методов, форм и приемов, актуальных для воспитания подрастающего поколения и в настоящее время.

Список литературы:

1. Абасалиева, З. А. Особенности внимания детей с ЗПР/ З.А. Абасалиева //Специальная педагогика. -2016. -№ 6. -С. 54-58.

2. Кельцинова А.В., Андреева Л.Д. Развитие произвольного внимания у дошкольников в процессе русских народных игр // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 4-9.; URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=17698> (дата обращения: 22.11.2019).

3. Литвинова М. Ф. Русские народные подвижные игры для дошкольного и младшего школьного возраста. Практическое пособие. - М., Айрис-пресс, 2003 г.- 368 с

4. Маклаков, А. Г. Общая психология : учебное пособие для студентов вузов и слушателей курсов психологических дисциплин [текст] / А. Г. Маклаков. - Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2017. - 582 с. : ил. - (Учебник для вузов).

5. Шилова, Н. Т. Развитие внимания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений / Н. Т. Шилова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 12.6 (116.6). — С. 141-143. — URL: <https://moluch.ru/archive/116/31995/> (дата обращения: 01.03.2023).

List of literature:

1. Abasalieva, Z. A. Features of attention of children with ZPR/ Z.A. Abasalieva //Special pedagogy. -2016. -No. 6. -pp. 54-58.

2. Keltsinova A.V., Andreeva L.D. The development of voluntary attention in preschoolers in the process of Russian folk games // International Student Scientific Bulletin. – 2017. – No. 4-9.; URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=17698> (date of reference: 22.11.2019).

3. Litvinova M. F. Russian folk outdoor games for preschool and primary school age. Practical guide. - M., Iris-press, 2003- 368 p

4. Maklakov, A. G. General psychology : a textbook for university students and students of courses of psychological disciplines [text] / A. G. Maklakov. - St. Petersburg [et al.] : St. Petersburg, 2017. - 582 p. : ill. - (Textbook for universities). 5. Shilova, N. T. The development of attention in older preschool children with ZPR through correctional and developmental games and exercises / N. T. Shilova. — Text : direct // Young scientist. — 2016. — № 12.6 (116.6). — Pp. 141-143. — URL: <https://moluch.ru/archive/116/31995/> (accessed: 03/01/2023).

Погосян А.А., магистрант,
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
Капустина Н.Г., канд.пед.наук,
доцент БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩЕМ МИРОМ

***Аннотация:** в данной статье рассмотрены вопросы, касающиеся организации коррекционного процесса по формированию временных представлений у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Обоснована актуальность данного направления в соответствии с новыми направлениями коррекционной практики и теории, на основе анализа трудов отечественных педагогов, и собственной практике по реализации АООП ДО УО (адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с интеллектуальными нарушениями). Автором были определены основные пути достижения максимального результата при целенаправленной коррекционной работе в данном направлении. На основе диагностических данных автором были выдвинуты предложения по внедрению блока по формированию временных представлений в структуру занятий по ознакомлению с окружающим миром. Представлен опыт диагностики, диагностические методики, и опыт организации коррекционных занятий по формированию временных представлений.*

***Ключевые слова:** обучающиеся с интеллектуальными нарушениями; временные представления, коррекционный процесс.*

Pogosyan A.A.,
Master's student, Surgut State Pedagogical University
Kapustina N.G.,
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

FORMATION OF TEMPORARY REPRESENTATIONS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE PROCESS OF FAMILIARIZATION WITH THE OUTSIDE WORLD

***Annotation:** this article discusses issues related to the organization of the correctional process for the formation of temporary representations in students with intellectual disabilities. The relevance of this direction is substantiated in accordance with the new directions of correctional practice and theory, based on the analysis of the works of domestic teachers, and their own practice on the implementation of AOOP TO UO (adapted basic educational program of preschool education for students with intellectual disabilities). The author identified the main ways to achieve maximum results with targeted correctional work in this direction. Based on the diagnostic data, the author put forward proposals for the introduction of a block on the formation of temporary representations in the structure of classes on familiarization with the outside world. The experience of diagnostics, diagnostic techniques, and the experience of organizing remedial classes on the formation of temporary representations are presented.*

Keywords: *children with intellectual disabilities; temporary representations, correctional process.*

Актуальность исследования определяется концепцией развития образования детей с ОВЗ Н.Н. Малофеева [3], которая требует перехода от декларации значения формирования жизненной компетенции детей с ОВЗ к действительной разработке процесса ее формирования на всех уровнях образования для каждой нозологической группы каждого типологического варианта развития, а также требующая определения содержания и методов формирования жизненной компетенции, разработки способов оценки достижений ребенка с ОВЗ в этой области, принципиально отличающихся от способов оценки его академических достижений.

Время является регулятором жизнедеятельности человека. Оно «невещественно»: прямо показать его не представляется возможным. Наблюдать за временем можно только по косвенным признакам. Все перечисленное определяет с одной стороны, необходимость изучения такой абстрактной категории как временные представления, а с другой – объективные трудности процесса формирования временных представлений у детей с умственной отсталостью. Проблема освоения времени особенно актуальна для них, так как развитие временных представлений у этой категории детей происходит на фоне органической, функциональной или социальной недостаточности о чем свидетельствуют нам научно обоснованные данные С.Д. Забрамной[2], Е.А. Стребелевой [1] и др.

Потенциал ознакомления с окружающим миром детьми с интеллектуальными нарушениями возрастет в процессе целенаправленного формирования временных представлений по средствам разработки и внедрения коррекционной программы, что способствует повышению эффективности реализации АООП ДО детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Целью нашего исследования было выявление основных путей достижения максимального уровня усвоения обучающимися с интеллектуальными нарушениями временных представлений на занятиях по ознакомлению с окружающим миром.

Было проведено диагностическое обследование сформированности временных представлений у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, для определения наиболее эффективного пути решения данной проблемы.

Для диагностики уровня сформированности временных представлений была определена экспериментальная группа, которую составили обучающиеся 6-7 лет с системным недоразвитием высших психических функций в количестве 4 человек.

За основу проведения диагностики нами была взята идея диагностики изложенная в методике исследования временных представлений Р.Ф. Галлямовой [4].

Для выявления уровня сформированности временных представлений были определены следующие направления диагностики:

- Представления о последовательности времен года и связанные с этим изменения в природе и действиях людей (детей).
- Представления о названиях частей суток и их последовательности и связанные с этим действия, выполняемые в разные части суток.
- Представления о названиях и последовательности дней недели.
- Представления о названии месяцев, о соотношении месяцев и времен года.

Приведенные выше диагностические направления были занесены в диагностический протокол, в котором были выделены критерии для качественного анализа, по которым можно судить об уровне сформированности временных представлений у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Таблица 1

Направление		Задания		
Представления названиях	о и	Задание 1	Задание 2	Задание 3
		ребенок назвал все дни	все выполнено	все задания выполнены

последовательности дней недели	недели и их порядок правильно; названия дней недели названы правильно, но порядок нарушен; не знает названий дни недели и их последовательности.	правильно; ребенок разложил все правильно, но с подсказкой воспитателя; ребенок не справился с заданием.	правильно; ребенок допустил 2-3 неправильных ответа или справился с заданием лишь с подсказкой воспитателя; ребенок допустил более 2 ошибок или не справился не с одним заданием.
Представления о названиях частей суток и их последовательности и связанные с этим действия, выполняемые в разные части суток	Задание 1 все части суток названы правильно, по порядку; части суток названы правильно, но не по порядку; неправильно названы ни части суток, ни их последовательность.	Задание 2 все части карточки разложены правильно, по порядку, ошибок в назывании частей суток нет; последовательность карточек правильная, ошибки в назывании частей суток или наоборот; карточки разложены неправильно, части суток не названы, ответ не обоснован.	Задание 3 все части карточки разложены правильно, по порядку, ошибок в назывании частей суток нет; последовательность карточек правильная, ошибки в назывании частей суток или наоборот; карточки разложены неправильно, части суток не названы, ответ не обоснован
Представления о названии месяцев, о соотношении месяцев и времен года	Задание 1 все выполнено правильно, ответы обоснованы; ребенок допустил ошибки или не смог обосновать ответы; нет ни одного правильного ответа. (не) назвал времена года; не (не) выбери карточки с изображениями этих времен года; (не) обосновал почему выбрал эти карточки.	Задание 2 (не) назвал месяцы по порядку; знает названия месяцев; (не) соотносит месяцы с характерными для них праздниками.	Задание 3 выполнено правильно, допускается не соблюдение очередности месяцев; ребенок выполнил задание с несколькими подсказками взрослого; Низкий: нет ни одного правильного ответа.
Представления о последовательности времен года и связанные с этим изменения в природе и действиях людей (детей)	Задание 1 ответы правильные; ответы даны правильно, но с подсказкой воспитателя; ответ не дан или дан неправильно.	Задание 2 все задания выполнены правильно; Ребенок не ответил на 1 вопрос; ребенок не ответил на 2 вопроса или вообще не ответил правильно.	

Материалы (задания) диагностики сгруппированы с учетом их основной направленности на исследование того или иного представления о времени. Нами так же были выделены основные диагностические критерии, позволяющие провести количественный анализ: понимание инструкции и цели задания; интерес к заданию; целенаправленность деятельности; способ выполнения задачи.

Количественный анализ проводится внутри каждого раздела (представления о последовательности времен года и связанные с этим изменения в природе и действиях людей (детей) и т.д.), где ведется подсчет баллов для каждого задания и высчитывается средний балл. В каждом задании оценивается не только факт выполнения задания, но и качественные характеристики. Каждый показатель может быть оценен 2, 1 или 0 баллов, где 2 – наивысший балл, 1 – средний балл, 0- низкий балл.

Таблица2

Критерий	Оценка качественных параметров		
	2	1	0
Понимание инструкции и цели задания	Понимает предложенную взрослым инструкцию.	Затрудняется.	Не принимает инструкции.
Интерес к заданию	Проявляет устойчивый интерес к заданию.	Интерес к заданию не устойчивый, отвлекается, необходимо возвращать внимание к заданию.	Не проявляет интерес.
Целенаправленность деятельности	Задание выполняет целенаправленно.	Задание выполняет формально.	Действует хаотично, предложенное задание не выполняет.
Способ выполнения задачи	Решает задачу оригинальными и экономными способами действий.	Действует шаблонно.	Действует неподходящим способом.

Присваиваемый балл в каждом задании рассчитывался из суммы баллов по перечисленным в таблице 1 критериям. Полученная сумма переводится в проценты из расчёта 8 баллов = 100%, 8 баллов – наивысшая оценка по итогу выполнения задания.

Количественный показатель, позволяющий оценить сформированность временных представлений является соотношением суммы оценок в процентах за каждое задание к количеству заданий и рассчитывается по формуле: $F=(a+b+...)/n$, *средний балл (F) раздела складывается из суммы в процентах за каждое задания раздела, поделенные на их количество в разделе.*

Основные варианты итогов:

От 100% - 87% - высокий уровень;

От 80% - 67% - выше среднего уровень;

От 60% - 40% - средний уровень;

От 33,3% - 0% - низкий уровень.

Диагностическое обследование проводилось в индивидуальной форме в силу характерных поведенческих и других особенностей обучающихся данной нозологии.

По итогам проведённой диагностики выяснилось, что у всех обучающихся экспериментальной группы, уровень сформированности временных представлений низкий, что обусловлено типологическими особенностями детей данной нозологии, и требует со стороны специалистов группы целенаправленного формирования временных представлений, через определение последовательных путей решения данной проблемы.

Нами были определены пути решения поставленной задачи, через включение в структуру занятия блока, охватывающего сведения о времени. Данный блок должен быть включен в структуру занятия на системной основе, в соответствии с особыми образовательными потребностями детей с интеллектуальными нарушениями. Так же, что не мало важно, данный блок должен быть практикоориентирован, т.е. говоря про снег мы должны видеть за окном снег, говоря про другие характерные особенности времени мы так же должны их наблюдать. На каждом занятии специалистом отводится по 5 минут на анализ времени суток, дня недели, месяца, наблюдение за характерными признаками времени года за окном. Для большей эффективности мы взяли за основу идею развивающего комплекса Раймонда Луллия «Круги Луллия» по теме «Время». На каждом занятии дети подбирали подходящие значки под характерные особенности погоды за окном и времени.

По итогу эксперимента, систематическая работа на протяжении 3-х месяцев на занятиях по ознакомлению с окружающим миром показала свою эффективность.

Был проведен контрольный срез, который показал, что у половины детей были частично сформированы навыки использования развивающего комплекса «Время», дети под конец педагогического эксперимента были способны с направляющей помощью ответить на некоторые вопросы, касающиеся времени суток, характерных особенностей погоды.

Список литературы:

1. Екжанова, Е. А. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : с методическими рекомендациями / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. - 2-е изд. - Москва : Просвещение, 2020. - 349, [1] с. - (ФГОС ОВЗ). - ISBN 978-5-09-767662-0 . - Текст : непосредственный.

2. Забрамная, С. Д. Изучаем обучая : рекомендации по изучению детей с тяжелой умств. отсталостью : из опыта работы / С. Д. Забрамная, Т. Н. Исаева. - Москва : Ин-т общегуманитар. исслед. , 2002. - 112 с. : ил. - ISBN 5-88230-073-8. - Текст : непосредственный.

3. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. Альманах №36 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities> (Дата обращения: 09.12.2022)

4. Минибаева Э.Р. Формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. - 2017. - Т. 6. - № 1 (18). - С. 117-120.). - ISBN 2309-1754 - Текст : непосредственный.

List of literature:

1. Ekzhanova, E. A. Adapted basic educational program of preschool education of children with mental retardation (intellectual disabilities) : with methodological recommendations / E. A. Ekzhanova, E. A. Strebeleva. - 2nd ed. - Moscow: Prosveshchenie, 2020. - 349, [1] p. - (FGOS OVZ). - ISBN 978-5-09-767662-0 . - Text : direct.

2. Z Abramnaya, S. D. We study teaching : recommendations for the study of children with severe disabilities. backwardness : from work experience / S. D. Z Abramnaya, T. N. Isaeva. - Moscow : In-t obshchegumanitar. research, 2002. - 112 p. : ill. - ISBN 5-88230-073-8. - Text : direct.

3. Malofeev N.N. The concept of the development of education of children with disabilities: basic provisions // Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy. 2019. Almanac No. 36 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities> (Accessed: 09.12.2022)

4. Minibayeva E.R. Formation of time representations in older preschool children // Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. - 2017. - T. 6. - № 1 (18). - Pp. 117-120.). - ISBN 2309-1754 - Text : direct.

Процко Е.Г., магистрант
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
Научный руководитель: **Некрасова О.А.**,
канд.пед.наук, доцент БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация:** Данная статья посвящена влиянию информационно-коммуникационных технологий на развития детей с ОВЗ. Особое внимание уделено развитию детей с ОВЗ через коммуникационные технологии обучения. Предложена рекомендация для родителей и педагогов дошкольного учреждения.*

***Ключевые слова:** информационно-коммуникационная технология, дети с ОВЗ, интерактивная доска, психический процесс, дистанционное обучение, психофизическое нарушение, аномальные заболевания.*

Protsko E.G.,
Master's student of Surgut State
Pedagogical University,
scientific supervisor: **Nekrasova O.A.**,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Surgut State
Pedagogical University,
Surgut, Russia

THE IMPACT OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES ON THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES

***Abstract:** This article focuses on the impact of ICT on the development of children with HIA. Particular attention is paid to the development of children with HIA through communication technology training. A recommendation for parents and preschool teachers.*

***Keywords:** information and communication technology, children with HIA, interactive whiteboard, a mental process, distance education, psycho-physical disorder, abnormal diseases.*

Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования.

Дети с ограниченными возможностями - это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь. По классификации, предложенной В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым, к основным категориям аномальных детей относятся: дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие); дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие); дети с нарушением речи (логопаты); дети с нарушением опорно-двигательного аппарата; дети с умственной отсталостью; дети с задержкой психического развития; дети с нарушением поведения и общения; дети с комплексными нарушениями

психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью) [5].

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. Одним из приоритетных стратегических направлений модернизации российского образования является внедрение в учебный процесс средств информационных компьютерных технологий, обеспечивающих условия для становления образования нового типа, направленного на развитие и саморазвитие личности. Без информационных технологий уже невозможно представить обучение, работу, да и вообще современную жизнь.

Главной целью инклюзивного образования является создание педагогических условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребенка, формирование его позитивных личностных качеств. В настоящее время отчётливо проявляется тенденция введения в образовательный процесс для обучения детей с ОВЗ наглядных средств обучения. Богатейшие возможности для этого предоставляют современные информационные компьютерные технологии. Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации [1,2].

Дети с ограниченными возможностями здоровья - это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) позволяют значительно повышает познавательную активность ребенка, расширяет возможности предъявления учебной информации таких детей, позволяют усилить мотивацию ребенка, активизировать их познавательную деятельность, дает возможность формировать коммуникативную и информационную компетенции, помогает усвоению материала детьми, так как задействованы все каналы восприятия информации – зрительный, механический, слуховой и эмоциональный. Также наглядные опоры помогают коррекции и развитию основных познавательных процессов у детей с ОВЗ: мышления, памяти и внимания [6].

Информационные технологии очень эффективны для проведения не только занятий, но и коррекционной работы, поскольку выполнение практических заданий может осуществляться в индивидуальном темпе, упражнения могут быть разного уровня сложности с учетом психофизических особенностей учащихся, кроме того, презентационный экран можно использовать для подачи яркого, запоминающегося демонстрационного материала.

Например [4]:

На занятиях для развития речи можете использовать следующие обучающие игровые программы:

«Игры для Тигры».

Эта программа предназначена для коррекции ФФНР, ОНР у детей старшего дошкольного возраста.

«Развитие речи»

Программа содержит четыре раздела:

Неречевые звуки (знакомство со звуками предметного мира: музыкальные инструменты, транспорт, бытовые приборы и др., знакомство со звуками мира природы: звуки в лесу в разные времена года и др.)

Звукоподражание (знакомство со звуками животного мира, разнообразием человеческих голосов)

Речевые звуки (развитие навыков распознавания и правильного произношения звуков русского языка)

Развитие связной речи (обучение построению связной речи от словосочетания до текста)

«Азбука малышка» с тетушкой Совой.

(Этот увлекательный фильм поможет детям в игровой и ненавязчивой форме легко усвоить алфавит и выучить веселые стихи. Фильм построен на коротких уроках, которые дает своим маленьким зрителям тетушка Сова - кукольная героиня - в специально оборудованном "лесном классе". Рассказ о каждой букве алфавита сопровождается веселым стихотворением и мультиком, который выполнен в стиле рисованной анимации "а-ля Дисней". Чтобы дети не устали от "урока", тетушка Сова объявит перемену и: мультфильм! Выполненные в технике красочной, полноценной анимации, мультфильмы из сериала "Детские фантазии").

«Учим буквы»

(«Учим буквы» даст возможность детям легко, без особых усилий с вашей стороны, начать обучение чтению и письму - ведь каждая буква алфавита демонстрируется на экране, и дети легко запоминают ее внешний вид! И сколько счастья будет, когда дети, выучив азбуку, с вашей помощью прочтут свой первый рассказ).

Современные информационные компьютерные технологии предоставляют для обучения принципиально новые возможности. Компьютер может использоваться на всех этапах обучения: при объяснении нового материала, при контроле знаний, при закреплении, при обобщении и систематизации материала. Применение компьютерных технологий позволяет сделать занятие привлекательным, современным, осуществлять индивидуализацию обучения. Компьютерные технологии дают широкие возможности для развития творческого потенциала ребенка. При помощи компьютерных технологий можно совершить виртуальную экскурсию в музей, пройти контрольное тестирование, сделать эффектную презентацию, таблицу, график и не только. Благодаря использованию информационных технологий у детей с ОВЗ зрительное восприятие и слуховое внимание обостряются, что ведет к положительному результату обучения и развития данной категории детей [3,5].

Использование презентаций позволяет педагогу привнести эффект наглядности в уроки и помогает ребенку, нуждающемуся в коррекционном обучении, усвоить материал в полном объеме. Создание мультимедийных презентаций на сегодняшний день весьма актуально, поскольку именно здесь педагог имеет возможность учесть специфику конкретной группы и темы, а использование интерактивных досок целесообразно на любом этапе изучения темы и на любом этапе занятия. ИКТ дает педагогу неограниченные возможности для творчества в использовании информации в любой форме представления, в компоновке материала в соответствии с целями, задачами конкретного занятия в данной группе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что реализация возможностей современных информационных технологий расширяет спектр видов образовательной деятельности, позволяет совершенствовать существующие и порождает новые организационные формы и методы обучения. Занятие с использованием современных информационных технологий в специальной (коррекционной) школе способствует решению одной из основных задач коррекционного воспитания – развитию индивидуальности ученика, его способностей ориентироваться и адаптироваться в современном обществе.

Одним из главных преимуществ использования компьютерных средств обучения в образовании детей с ОВЗ является их большие возможности в визуализации предоставляемого учебного материала.

Список литературы:

1. Болонина В. В. Использование развивающих игр-презентаций в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья / Болонина В. В.// Детский логопед. - 2010. - № 1. - С. 73-77.

2. Босова, Л.Л. Компьютерные уроки в начальной школе // Информатика и образование. – 2002. - №1.
3. Вренева Е. П. Использование компьютерных технологий в работе коррекционного педагога ДООУ / Вренева Е. П. // Коррекционная педагогика. - 2008. - № 4. - С. 50-53.
4. Герасимова В.А. О методах и приемах использования информационных технологий в детских садах и на уроках. /Интернет и образование, Октябрь, учеб.-метод. пособие / В.А. Герасимов.- Том 2008, № 1
5. Никольская, И.А. Информационные технологии в специальном образовании. – М.: Коррекционная педагогика, 2004.
6. Турковская Н. В. Использование информационно- коммуникационных технологий в учебном процессе / Н.В. Турковская, Е.В. Мелякова // Студент и наука- 2013: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 17-18 апреля 2013 г.), - Челябинск: ООО Матрица, 2013.-с.60-63.

List of literature:

1. Bolonina V. V. The use of educational games-presentations in working with children with limited health opportunities / Bolonina V. V. // Children's speech therapist. - 2010. - No. 1. - pp. 73-77.
2. Bosova, L.L. Computer lessons in elementary school // Informatics and education. – 2002. - №1.
3. Vreneva E. P. The use of computer technologies in the work of a correctional teacher of preschool education / Vreneva E. P. // Correctional pedagogy. - 2008. - No. 4. - pp. 50-53.
4. Gerasimova V.A. About the methods and techniques of using information technology in kindergartens and in the classroom. /Internet and Education, October, studies.- method. manual / V.A. Gerasimov.- Volume 2008, No. 1
5. Nikolskaya, I.A. Information technologies in special education. – M.: Correctional pedagogy, 2004.
6. Turkovskaya N. V. The use of information and communication technologies in the educational process / N.V. Turkovskaya, E.V. Melyakova // Student and Science- 2013: Materials of the International Scientific and Practical Conference. - Chelyabinsk, 17-18

Татаринов С.А., магистрант
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
Болгарова М.А., канд.пед.наук,
доцент БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ПОТЕНЦИАЛ СЕНСОМОТОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В РАЗВИТИИ СЕНСОРНОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И АУТИЗМОМ

***Аннотация.** Статья посвящена вопросу развития сенсорной системы у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями и аутизмом. Рассматривается значение сенсорной системы для развития ребёнка. Описан потенциал сенсомоторной интеграции как средства развития сенсорной системы у дошкольников с интеллектуальными нарушениями и аутизмом.*

***Ключевые слова:** сенсорная система, сенсомоторная интеграция, дети с интеллектуальными нарушениями и аутизмом, сенсомоторная интеграция, потенциал сенсомоторной интеграции в развитии сенсорной системы.*

Tatarinov S.A.,
undergraduate Surgut State
Pedagogical University,
Bolgarova M.A.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor Surgut State
Pedagogical University,
Surgut, Russia

THE POTENTIAL OF SENSORIMOTOR INTEGRATION IN THE DEVELOPMENT OF SENSORY SYSTEM IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AND AUTISM

***Annotation.** The article is devoted to the problem of sensory system development in preschool children with intellectual disorders and autism. The importance of sensory system for child development is considered. The potential of sensorimotor integration as a means of sensory system development in preschool children with intellectual disorders and autism is described.*

***Keywords:** sensory system, sensorimotor integration, children with intellectual disabilities and autism, sensorimotor integration, potential of sensorimotor integration in sensory system development.*

Сенсорная система – это совокупность вспомогательных образований, рецепторов, нервных путей и центров, раздражение которых приводит к появлению специфического чувства, характерного для данной сенсорной модальности. Данные рецепторы образуют сложный многофункциональный процесс, который постоянно взаимодействует с развитием высших психических функций. Процесс категоризации происходит на уровне сенсорной и моторной системы (влажное-сухое, холодное-горячее и т.д.). Основными функциями сенсорных систем являются обеспечение обнаружения, различения и опознания сигналов внешнего мира и формирования сенсорных образов [6].

Сенсорному развитию детей с различными нарушениями уделялось большое внимание со стороны многих известных ученых-исследователей (И.М. Сеченов, П.Ф.

Лесгафт, Л.С. Выготский, И.А. Соколянский, А.В. Запорожец) [2]. Данные ученые согласны с тем, что взаимодействие органов чувств необходимо для движения, разговора и игры, что является основой для более сложной интеграции, сопровождающей чтение, письмо и адекватное поведение. Чтобы нормально развиваться и функционировать, мозг нуждается в постоянном поступлении сенсорной информации.

Сенсорная система для ребёнка обеспечивает [1]:

- 1) возможность формирования образа ощущений и восприятий от воздействующих стимулов;
- 2) возможность контролировать произвольные движения;
- 3) возможность контролировать физиологические процессы внутренних органов организма;
- 4) оптимальный уровень активности мозга для бодрствования.

Ученый-исследователь А.В. Запорожец подчеркивает, что "кора головного мозга, как комплекс анализаторов, элементы которого постоянно взаимодействуют друг с другом, образуя единую функциональную систему... а патологические изменения в центральной нервной системе приводят к нарушениям взаимодействующих связей" [2, с. 152].

Сенсорная система интенсивно развивается в детстве и основана на сложных процессах: зрительной, слуховой, вестибулярной, тактильной, проприоцептивной, интероцептивной, ноцицептивной, вкусовой и обонятельной [4].

Зрительная система состоит из защитных оптических, рецепторных и нервных структур, которые обеспечивают анализ различных световых раздражителей.

Слуховая система занимает важное значение в жизни человека (восприятие звуков, в том числе и речи). Человек способен услышать только те звуковые сигналы, которые имеют для него биологическое и социальное значение.

Рецепторы вестибулярной системы расположены во внутреннем ухе и связаны со слухом. Рецепторы в этой системе реагируют как на движение, так и на гравитацию. Вестибулярная система влияет на равновесие, движения глаз, осанку, мышечный тонус и внимание.

Тактильная система предоставляет информацию об окружающей среде через осязание. Тактильная система представляет собой защитную систему (информирует, когда прикосновение вредно) и систему распознавания (информирует о различии между вредным и полезным прикосновением).

Проприоцептивная система получает сенсорный стимул от мышц и суставов. Действия "Толкай и тяни" обеспечивают максимальный стимул для этой системы. Проприоцептивная система также важна для развития мелких и крупных двигательных мышц. Недостаточная проприоцептивная система отрицательно влияет на двигательную способность к планированию.

Интероцептивная система обуславливает передачу информации о состоянии внутренней среды организма, обо всех событиях и изменениях со стороны внутренних органов. В нормальных условиях большая часть этой информации используется для регуляции вегетативных процессов (кровообращения, дыхания, пищеварения и т.д.) и не достигает осознаваемого уровня.

Ноцицептивная система выполняет сигнализирующую функцию (формирование болевых ощущений (боли)).

Вкусовая система участвует в регуляции пищевого поведения. Вкусовое восприятие способно меняться в зависимости от конкретной потребности. Вкусовая система представляется контрольным пунктом, благодаря чему осуществляется выбор необходимых пищевых веществ для организма.

Обонятельная система информирует организм о присутствии в окружающей среде (воздушной или водной) определенных химических соединений, и выполняет сигнальную функцию.

Такой многоканальный спектр восприятия позволяет разным модальным ощущениям в процессе сложной аналитико-синтетической деятельности головного мозга и центральной нервной системы сложить целостный образ объекта и интерпретировать его в соответствии с прежним сенсорным опытом. Например, при условии нормального развития, ребёнок способен видеть какой-либо предмет, одновременно с этим осязать его, слышать название и понимать, о чём идёт речь [5].

В настоящее время, у большинства детей, страдающих интеллектуальными нарушениями, также наблюдаются проявления аутизма.

Примерно к девятилетнему возрасту дети с аутизмом легкой степенью интеллектуальных нарушений способны к самостоятельному самообслуживанию, когда дети с более тяжелыми интеллектуальными нарушениями даже в более взрослом возрасте не способны к таким действиям. Дети с аутизмом легкой степенью интеллектуального нарушения способны успешно выстраивать коммуникацию с другими людьми.

Дети с аутизмом, имеющие умеренную степень интеллектуального нарушения, демонстрируют сложности в проявлении навыков самообслуживания, но способны выражать свои потребности, и довольно ограниченные навыки чтения. Профессиональные навыки также ограничены и представляют собой установленный порядок действий. Дети с такими интеллектуальными способностями в школе считаются «поддающимися обучению», но только небольшая группа этих детей в будущем сможет жить самостоятельно.

При тяжелой степени интеллектуальных нарушений дети с аутизмом не способны самостоятельно функционировать, им необходима организующая помощь. Социальные навыки и навыки общения крайне ограничены.

Количество детей с глубокими интеллектуальными нарушениями в сочетании с аутизмом относительно невелико, но их нарушения настолько серьезны, что они чаще всего абсолютно несамостоятельны во всех областях деятельности.

Дети с интеллектуальными нарушениями в сочетании с аутизмом имеют три типа "некачественной" обработки обычных сенсорных сигналов:

1) сенсорный и моторный сигнал с нарушенной "регистрацией" в ЦНС не реагирует на ребенка, в то время как наблюдается более интенсивная реакция на другой сигнал от сенсорной системы;

2) выраженные нарушения в модуляции сенсорных и моторных сигналов, особенно вестибулярных и тактильных, которые являются причиной развития гравитационной неопределенности;

3) нарушения в деятельности структур мозга, ответственных за стимулирующее действие: подавление интереса к работе, обычно считающейся конструктивной и очень полезной.

Вершиной развития сенсорной системы является развитая эмоциональная сфера, высшие психические функции и речь. В основе формирования и развития высших психических функций лежит сложный процесс восприятия внешнего мира. Так, Э. Дж. Айрес придает процессу восприятия решающее значение для развития речи, считая, что ребенок может говорить и думать, только воспринимая окружающую его реальность [3].

Степень нарушений сенсорной системы и постурального контроля у умственно отсталых детей с аутизмом имеет большие различия. Успех обучения зависит от способности ребенка использовать сенсорную информацию об окружающей среде и интегрировать эту информацию для целенаправленного поведения. Руководствуясь этой теорией, можно объяснить расстройства, которые психиатры диагностируют у детей с нарушениями интеллекта и аутизмом. Если нарушается процесс формирования сенсорной системы, развитие высших психических функций замедляется или затормаживается.

Нормальное развитие движений и функций имеет важное значение для развития у ребенка двигательного контроля и способностей к обучению. Моторное обучение развивается поэтапно в течение общего развития ребенка. Движения и поза усваиваются ребенком в сенсорных состояниях в подходящей обстановке. Дети с интеллектуальными и

коммуникативными расстройствами (аутизм), как правило, имеют нарушения двигательной сферы, что, безусловно, влияет на развитие когнитивной деятельности (трудности в анализе и синтезе). Если дошкольник не в состоянии классифицировать поступающую информацию на сенсомоторном уровне, это может привести к неспособности воспринимать неструктурированный хаос ощущений, с которым он не может справиться [1]. Физическая активность необходима для развития моторики. Поэтому ребенок должен активно двигаться, чтобы приобрести базовые двигательные навыки, такие как поворачивание, сидение, ползание и ходьба.

Среди симптомов, связанных с нарушением сенсомоторной интеграции, мы можем выделить симптомы, которые легко определяются у детей с нарушениями интеллекта и аутизмом: трудности с обучением письму и чтению; трудности с переписыванием с доски, пропуск букв, слогов; трудности с различением правой и левой сторон; слишком высокий или слишком низкий уровень двигательной активности, плохая координация двигательных навыков (эти проблемы могут относиться к грубой или мелкой моторике); трудности с концентрацией внимания, импульсивность; задержка в развитии речи, моторики, а также трудности в обучении; плохое поведение, отсутствие планирования [1].

Дети, у которых диагностированы эти симптомы, испытывают трудности с формированием целостной картины объектов. Формирование целостного образа объектов является результатом сложного взаимодействия ощущений и следов восприятия, уже присутствующих в коре головного мозга. Именно это взаимодействие нарушается у детей с нарушениями интеллекта и аутизмом. У них затруднен процесс восприятия, а именно снижен его ритм, сужен объем, восприятие недостаточно точное (зрительное, слуховое, тактильно-моторное), снижена скорость выполнения перцептивных операций [1]. Затруднена приблизительная исследовательская деятельность, направленная на изучение свойств и качеств предмета. Этим детям требуется больше времени для получения и обработки зрительных, слуховых и других впечатлений. Особенно ярко это проявляется в сложных условиях, например, при быстром произнесении слов, в многосложных словах и близких по произношению, выделении звуков в словах, выделении качества предметов.

Неформальность сенсорно-интегративных функций мешает развитию активности отношения предметов к норме, так как дети с нарушениями интеллекта и аутизмом не видят разницы между мячом и шаром, не различают близлежащие предметы по цвету, не могут расставлять фигурки по размеру. Поэтому такое действие, как лепка, может не сформироваться у таких детей до конца дошкольного возраста [1].

Дети с нарушениями интеллекта и аутизмом испытывают трудности с ориентацией в окружающей среде и на собственном теле. Стоя лицом к другим детям или предметам, им трудно отличить правую сторону отлевой, поскольку они не способны оценить свое пространственное положение, а также положение собственного тела.

Таким образом, нарушения сенсорных систем у дошкольников с нарушениями интеллекта и аутизмом характеризуются отсутствием и фрагментарностью представлений об окружающем мире, основными причинами которых являются наличие неполноценности форм, тонкости зрительного и слухового восприятия, пространственные и временные нарушения, отсутствие планирования и выполнения сложных двигательных программ.

Все вышесказанное обуславливает необходимость поиска эффективных средств для развития сенсорной системы у детей дошкольного возраста. В этом отношении можно рассмотреть возможность использования инструмента сенсомоторной интеграции.

Сенсомоторная интеграция - это естественный неврологический процесс развития человека, который начинается в утробе матери и длится всю жизнь. Важно отметить, что наиболее благоприятным временем для развития являются первые семь лет жизни [1].

Сенсомоторная интеграция - это бессознательный процесс, который происходит в мозге. Он упорядочивает информацию, полученную от анализатора, "обозначает, фильтрует и отбирает необходимую информацию"[3].

Потенциал использования сенсомоторной интеграции в развитии ребенка трудно переоценить, поскольку успех деятельности ребенка в целом зависит от развития сенсорной системы. Применение метода сенсомоторной интеграции может ускорить процессы воспроизведения различных функций.

Известно, что сенсомоторная интеграция обуславливает способность мозга комбинировать и обрабатывать информацию, получаемую от органов чувств, что является обязательным этапом в умственном развитии каждого ребенка.

Американский эрготерапевт, психолог и педагог Энн Джин Айрес была первой, кто описала возможности сенсорной интеграции как метода [3]. А уже наши отечественные ученые в рамках научно-методического центра «Дом-Совы» под руководством Т.М. Маминой смогли исходя из понимания сенсорной интеграции как «неврологического процесса, который организует ощущения» вычленили сенсомоторную интеграцию как «психический процесс, который организует познание». Сенсомоторная интеграция успешно применяется и способствует преодолению моторной неловкости и восстанавливает баланс «рецептор-рефлекс». Посредством этого метода идёт работа с мозговыми функциями, поэтому занятия с использованием сенсомоторной интеграции проводят дефектологи и нейропсихологи.

Прежде чем организовать работу по развитию сенсорной системы дошкольника с интеллектуальными нарушениями и аутизмом необходимо провести диагностику уровня его сенсорного развития, на основании полученных результатов составляют индивидуальную программу по коррекции (развитию) сенсомоторных функций. Для каждого ребёнка подбираются «свои» игры и техники, которые будут способствовать преодолению нарушений в сенсорном развитии.

Следует отметить, что в деятельность ребёнка с интеллектуальными нарушениями и аутизмом нужно вводить постепенно упражнения сенсорно-интегративной коррекции. Эти упражнения необходимо применять регулярно в ходе любого режимного момента. Однако, необходимо придерживаться принципа - от простого, к сложному, от коррекции развитых сенсорных каналов к стимуляции слабых каналов. Сенсомоторные упражнения могут быть использованы точно, для стимуляции отдельных сенсорных областей, так и в комплексе.

Если у ребёнка дошкольника наряду с интеллектуальными нарушениями и аутизмом имеются проблемы с развитием речи, следует использовать «сухие» бассейны, бизиборды, игры с крупами, песком, мелким бросовым материалом (бусины, шнурки, ленты, ракушки и т.д.), тренажёры Монтессори, шнуровки и т.п. Такой арсенал материалов будет достаточно эффективен в работе специалистов при запуске речи у детей.

Важно подчеркнуть, что дети с аутизмом и дисфункцией головного мозга в большей степени нуждаются в использовании сенсорно-интегративных методик. Занятия по сенсомоторной интеграции проводятся в сенсорных комнатах, оборудованных специальными предметами игрового формата, взаимодействие с которыми положительно сказывается на развитии функций головного мозга [4].

Таким образом, работая над развитием сенсорных эталонов посредством использования сенсомоторных интегративных методов, специалист отрабатывает сенсорные стимулы, создавая условия для нормальной работы центральной нервной системы дошкольников с интеллектуальными нарушениями и аутизмом.

Список литературы:

1. Садовская, Ю.Е. Сенсорные расстройства у детей, систематизация и диагностика // Особый ребенок. Исследование и опыт помощи, научн.-практ.сб. – 2009. – вып. 6-7. – М., ЦПП. - С. 28-40.
2. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды. В двух томах. Том II. Развитие произвольных движений. М., Педагогика, 1986. – 230 с.
3. Айрес, Э. Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития /Э. Джин Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. М.: Теревинф, 2009. - С.68 -71.

4. Петрова, И.Х. Использование метода сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ и девиантным поведением // Интернаука: электрон.научн. журн. - 2021. № 27(203). URL: <https://internauka.org/journal/science/internauka/203> (дата обращения: 30.11.2022).

5. Миненкова, И.Н. Обеспечение сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжёлыми и или множественными нарушениями психофизического развития И.Н. Миненкова Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие С.Е. Гайдукевич и др.; науч. ред. С.Е. Гайдукевич. -Мн: УО БГПУ им. М. Танка, 2007. - С. 86-92.

6. Яковлева, О.В. Специальный практикум Модуль: физиология сенсорных систем / О.В. Яковлева, Е.В. Герасимова, Г.Ф. Ситдикова. – Казань: Казанский Федеральный Университет, 2020. – 140 с.

List of literature:

1. Sadovskaya, Yu.E. Sensory disorders in children, systematization and diagnostics // Special child. Research and experience of assistance, scient.-prakt.sb. - 2009. - issue. 6-7. - М., CLP. - S. 28-40.

2. Zaporozhets, A.V. Selected psychological works. In two volumes. Volume II. Development of voluntary movements. М., Pedagogy, 1986. - 230 p.

3. Ayres, E. J. The child and sensory integration. Understanding the hidden problems of development /E. Jean Ayres; [per. from eng. Julia Dare]. М.: Terevinf, 2009. - S.68 -71.

4. Petrova, I.Kh. Using the method of sensory integration in correctional and developmental work with children with disabilities and deviant behavior // Internauka: electron.nauchn. magazine - 2021. No. 27(203). URL: <https://internauka.org/journal/science/internauka/203> (Accessed 11/30/2022).

5. Minenkova, I.N. Ensuring sensory integration in correctional and developmental work with children with severe and or multiple disorders of psychophysical development Minenkova Education and upbringing of children in the conditions of the center of correctional and developmental education and rehabilitation: textbook.-method. allowance S.E. Gaidukevich and others; scientific ed. S.E. Gaidukevich. -Мн: УО БСПУ им. М. Танка, 2007. - S. 86-92.

6. Yakovleva O.V. Special workshop Module: physiology of sensory systems / O.V. Yakovleva, E.V. Gerasimov, G.F. Sitdikov. - Kazan: Kazan Federal University, 2020. - 140 p.

ТРЕК 2.
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Акшинская Е.В., магистрант
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
Научный руководитель: **Капустина Н.Г.**,
канд. пед. наук, доцент БУ ВО «Сургутский
государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ТРУДНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

***Аннотация.** В статье рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются родители, воспитывающие ребенка с интеллектуальными нарушениями. Дана характеристика психологического статуса такой семьи, а также рассмотрены классификации нарушенных типов семейного воспитания.*

***Ключевые слова:** умственная отсталость, интеллектуальные нарушения, семья, трудности, родители, воспитание.*

Akshinskaya E.V.,
master's student Surgut State
Pedagogical University,
scientific supervisor: **Kapustina N.G.**,
Associate Professor, Surgut State
Pedagogical University,
Surgut, Russia

DIFFICULTIES OF PARENTS RAISING A CHILD WITH IMPAIRMENT OF
INTELLIGENCE

***Annotation.** The article discusses the difficulties faced by parents raising a child with intellectual disabilities. The characteristic of the psychological status of such a family is given, as well as the classification of disturbed types of family education is given.*

***Keywords:** mental retardation, family, difficulties, parents, upbringing.*

Актуальность изучения трудностей, которые испытывают родители, воспитывающие ребенка с нарушением интеллекта, осознается многими исследователями и практиками на протяжении последних десятилетий. Вместе с тем, как отмечает Е.А. Игнатьева в своем исследовании, большое число таких работ, хотя и посвящены значимым проблемам функционирования семей с умственно отсталым ребенком, и касаются характеристики ее роли в развитии, воспитании и обучении таких детей, анализа семейных отношений с позиций формирования у подрастающего поколения определенных качеств характера, черт личности и поведения (Э.Я. Альбрехт, Е.С. Иванов, Л.Я. Коломинский, Н.Б. Лурье, Р.Ф. Майрамян, С.Я. Рубинштейн, А.Н. Смирнова, Л.М. Шипицына и др.), но носят в основном теоретический характер[3]. Автор подчеркивает, что в работах О.П. Гаврилушкиной, Н.С. Жуковой, С.Д. Забрамной, А.А. Катаевой, Е.И. Мастюковой, Г.С. Мельниковой, А.Г. Московкиной, А.Н. Смирновой, Н.Д. Соколовой, Е.А. Стребелевой, А.И. Усыниной и других

были предложены некоторые рекомендации для близких взрослых по уходу за умственно отсталым ребенком раннего возраста, по определенным направлениям воспитательного и образовательного воздействия[3]. В работах Е.Н. Денисовой, А.И. Раку, А.Н. Смирновой и других скрупулезно были разработаны вопросы взаимодействия вспомогательной школы и семьи в деле социальной адаптации детей с интеллектуальными нарушениями. Но при всем при этом, трудности в семьях, воспитывающих детей с нарушениями интеллекта остаются. Это объясняется рядом причин.

Во-первых, произошли значительные изменения в социально-экономической ситуации как в стране в целом, так и в семьях (ведь семья, как известно, ячейка общества, а также его зеркало). Во-вторых, изменились образовательные отношения и соотношение субъектов в них. Так родители приобрели возможность не только получения качественной помощи их детям, но и получили практически определяющее право голоса в выстраивании образовательных маршрутов своих детей. В-третьих, недостаточно, на наш взгляд, пропагандируются научные знания в родительской среде. Конечно, в сети Интернет функционируют ресурсы «ДаунсайдАП», «Мерсибо», «Дошколенок», «Наш солнечный мир», «Особое детство» и ряд других, но в них надо уметь разбираться. А это трудно сделать без помощи специалиста. И, кроме того, зачастую ни практики, ни ученые не учитывают тот факт, что и родители могут иметь тот же диагноз – интеллектуальные нарушения. И проблемы этой семьи будут другими. И решать их необходимо другими путями. В-четвертых, сам институт семьи в настоящее время претерпевает значительные изменения. Так падает рождаемость, увеличивается количество разводов, снижается материальный уровень семей, терапевты и педиатры констатируют ухудшение физического и психического состояния здоровья детей и их родителей. Но, несмотря на последнюю упомянутую нами причину, семья была, есть и останется одним из ведущих факторов социализации и адаптации новых поколений общества. Для детей с нарушениями интеллекта семья зачастую оказывается единственным институтом воспитания: в ней ребенок находится большую часть своей жизни, и то, что он приобретает в семье, способствует или препятствует его дальнейшей социализации и интеграции в общество.

Семья с ребенком, имеющим нарушения интеллекта характеризуется особым психологическим статусом. Такая семья испытывает специальные, по сравнению с семьей, воспитывающей детей с нормальным развитием, сложные экономические, психологические, социальные и педагогические проблемы. Нормотипичные родители испытывают глубокие внутренние переживания, которые связаны с рождением ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Как отмечают исследователи, они находятся в состоянии стресса, депрессии, что не позволяет им выбрать адекватные методы и приемы воспитания ребенка, и адаптироваться к переменам, которые происходят в их семье. В исследовании С.Н. Моисеевой показано, что ситуация диадических отношений «мать - ребенок с интеллектуальным нарушением» создаёт ограничения в использовании матерями проблемно-ориентированных копинг-стилей/стратегий, оказывает хроническое стрессовое воздействие и воспринимается матерями как трудная жизненная ситуация. Они не могут использовать продуктивные способы совладания, т.к. у них низкий уровень эмпатических способностей, низкая согласованность системы смысложизненных ориентаций и преобладает пессимизм [4]. По данным исследователя, особенности родительского отношения к детям с интеллектуальными нарушениями создает препятствия в использовании продуктивного совладания. У таких родителей развита установка на жертвенность и мученичество в роли родителя, отсутствуют товарищеские отношения между матерями и детьми, но при этом наблюдается чрезмерная забота и установление отношений зависимости. Зачастую в семьях, где растет ребенок с нарушениями интеллекта, наблюдается раздражительность взрослых, выступающих в роли родителей. В диаде «мать-ребенок с интеллектуальным нарушением» матери проявляют амбивалентное отношение к ребенку: с одной стороны, они стараются опекать ребенка во всем, так как не верят в его силы, с другой

стороны, у них присутствует раздражительность, вспыльчивость, авторитарность из-за неоправданных надежд, ограниченных возможностей ребенка [4].

Если же родители сами с нарушениями интеллекта, то они не осознают важности своей родительской функции и поэтому, не могут обеспечить полноценный уход за ребенком [см., например: Корначенкова А.Б. Мама с умственной отсталостью: помощь выпускникам интернатов VII – VIII вида. URL: <https://psy.su/feed/8444/>].

В исследовании Е.А. Игнатьевой установлено, что степень отчужденности умственно отсталого ребенка в семейном коллективе и группе сверстников непосредственно зависит от особенностей восприятия такого ребенка родителями, выбора ими тех или иных форм контроля и поведения во взаимоотношениях с ним, качества эмоционального отношения к нему[3].

Все обозначенное свидетельствует о том, что активное включение семьи умственно отсталого ребенка в систему психолого-педагогической помощи, поиск путей, методов, форм психолого-педагогической помощи самим родителям, а также создание моделей комплексного психокоррекционного воздействия на детско-родительские отношения теряют своей актуальности.

Умственную отсталость определяют как нарушение общего психического и интеллектуального развития, которое обусловлено недостаточностью центральной нервной системы и имеет стойкий, необратимый характер. Умственную отсталость характеризуют как группу этиологически различных: наследственных, врожденных и приобретенных в первые годы жизни непрогрессирующих патологических состояний, которые выражаются в общем психическом недоразвитии с преобладанием интеллектуального нарушения и приводящих к затруднению социальной адаптации [1, 4, 5].

Как отмечает А.К.Афоница, проведенные в последние годы исследования показали, что как в России, так и за рубежом отмечается увеличение числа детей и подростков с умственной отсталостью. При этом рост заболеваемости происходит в основном за счет увеличения числа легких форм интеллектуальной недостаточности: показатели распространенности умственной отсталости в мире колеблются в широком диапазоне: от 3,04 до 24,6 и выше на 1000 подросткового населения. В 2007 году в Российской Федерации заболеваемость легкой формой умственной отсталости составила среди детей 88,4 на 100 000, а среди подростков 101,2 на 100 000. В Российской Федерации около 60% всех молодых инвалидов по психическому заболеванию составляют лица с умственной отсталостью, а доля легкой степени интеллектуального недоразвития в общей структуре психических расстройств составляет 80% [1]. Все изложенное также подтверждает злободневность заявленной темы.

Проблемы семьи, имеющей ребенка с отклонениями в развитии, проявляются в различных сферах ее жизни. В истории развития человечества взаимоотношения семьи и общества прошли путь от диктата социума, предписывающего избавляться от неполноценных младенцев, до понимания необходимости оказания помощи и поддержки таким семьям. Следует отметить, что ситуация проблемности возникает в семье с момента рождения в ней ребенка с психофизическими недостатками и проявляется как отношение социума к дефекту. В эти отношения включаются и близкие ребенка: родители, другие члены семьи, опекуны.

Восприятие здоровыми согражданами лиц, имеющих физические и психические недуги, в разные исторические эпохи имело свои особенности и складывалось по-разному. Так, история отношения к аномальным детям в Древней Греции и Древнем Риме свидетельствует о негуманном способе обращения с ними (Плутарх). В обществе такое обращение понималось как форма защиты нации от воздействия аномальных лиц. Эта позиция обосновывалась и философски (Аристотель, Платон). Имеются также свидетельства о том, что существовал закон царя Спарты Ликурга (IX—VIII в. до н.э.), предписывающий своим согражданам умерщвлять физически неполноценных младенцев, руководствуясь, по мнению римского философа Сенеки, «правилами разума: отделять негодное от здорового».

Период Средневековья не принес положительных изменений в жизнь семей душевнобольных. В мировоззрении людей того времени доминировали суеверия. «Носитель недуга воспринимался как существо неполноценное, а потому и не заслуживающее внимания. Инвалид не мог рассчитывать даже на нейтральное отношение окружающих, т.к. большинство из них в рассматриваемый период было убеждено, что глухота, слепота, сумасшествие, врожденное уродство есть наказание человеку за грехи, либо вмешательство в его судьбу Сатаны» (Н.Н. Малофеев, 1996). Православие по сравнению с католицизмом отличалось более мягким отношением к лицам с физическими и психическими недостатками. Некоторые из юродивых и калек были отнесены к лику святых. Юродивых на Руси чтили как посланников бога. Свидетельства этому мы находим в литературных источниках (А.С. Пушкин, А.Н. Толстой, И.А. Бунин, Жития святых угодников; Н.С. Лесков и т.д.). Пришедшая на смену Средневековой эпоха Возрождения позволяет человеку впервые взглянуть на себя открыто. Именно в этот период возникают, а затем все более развиваются гуманистические тенденции в отношении лиц с психофизическими недостатками. Одним из первых педагогов, высказавших мысль о необходимости проявления заботы о воспитании и обучении слабоумных и обосновавшим свою позицию философски, был знаменитый чешский педагог Ян Амос Коменский (1592—1670). Он считал, что учить можно всех аномальных детей. Понимание необходимости оказания помощи лицам с физическими и психическими недостатками и активизация такой помощи приобретает особую значимость к началу XVIII в. Литературные источники подтверждают, что впервые возможность воспитывать и учить слабоумных лиц была доказана на рубеже XVIII и XIX в. известным французским психиатром Жаном Итаром, который предпринял попытку обучить мальчика Виктора, найденного им в лесу под городом Авероном. Позже, в середине XIX в., проблема начинает рассматриваться уже как научная. Опыт Жана Итара постепенно приобретает в Европе популярность.

В России первый отечественный опыт положительного влияния семьи на состояние душевнобольного возник в начале XIX в. О включении родительской темы в спектр обсуждаемых вопросов свидетельствуют труды и публикации известных психиатров, психологов и педагогов начала XX в. Представляют интерес публикации Ж. Демора, который, согласно мнению Г. И. Россолимо, был «одним из лучших специалистов в Европе» того времени по проблеме аномального детства. Его монография «Ненормальные дети, их воспитание дома и в школе», вышедшая в России в 1909 г., охватывала широкий спектр вопросов, касающихся аномальных детей, включая проблему их контактов с родителями, а также просвещения. Истоки формирования семейной психотерапии в России связаны с образованием врачебно-воспитательных учреждений и организацией семейного патронажа психически больных. В 1882 г. такое врачебно-воспитательное учреждение было создано в Петербурге. Возглавил его известный врач и педагог И.В. Маляревский. Уделяя особое внимание семейному воспитанию, он отмечал, что педагогическая неумелость родителей приводит в домашних условиях к образованию в детях развитого эгоизма, отсутствию осознания долга перед окружающими, к излишнему самолюбию, нередко принимаемому за душевное страдание. Исправление дефектов воспитания осуществлялось врачом в процессе бесед, проводимых с ребенком отдельно или, по мере надобности, вместе с родителями. Для родителей отдельно проводились «совещания», на которых раскрывались недостатки семейного воспитания.[2].

Таким образом, лучшими представителями отечественной медицинской и педагогической науки еще в XIX веке были заложены традиции использования влияния семьи для разрешения лечебных и воспитательных проблем больного ребенка. Содержание работы с родителями имело рекомендательный характер вплоть до середины XX в. Развитие этих традиций нашло свое продолжение в России и в советскую эпоху в работах ведущих отечественных психологов, педагогов, психиатров, методистов: Н.Л. Белопольской, Л.С. Выготского, А.Н. Граборов, Е.К. Грачевой, С.Д. Забрамной, М.В. Ипполитовой, И.Ю. Левченко, Э.И. Леонгард, А.Р. Маллера, Е.М. Мастюковой, М.С. Певзнер, Л.И.Солнцевой,

Е.А. Стребелевой, Г.Я. Трошина, Г.В. Цикото и др. Однако следует признать, что акцент на общественном воспитании, доминирующий в тот период, значительно ограничил возможность использования семейного фактора.

Не всегда условия воспитания в семье бывают благоприятными для развития ребенка. Если воспитать нормотипичного ребенка очень сложно, то воспитание ребенка с проблемами развития является еще более трудным.

Л.М. Шипицыной разработана классификация нарушенных типов семейного воспитания:

- потворствующая гиперпротекция – ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. Поблажки делаются даже тогда, когда они вредят ребенку. Родители сковывают инициативу ребенка чрезмерной заботой и предупредительностью. В результате он не может действовать самостоятельно в трудных ситуациях;

- доминирующая гиперпротекция – ребенок находится в центре внимания родителей, которые отдают ему много сил и времени, лишая самостоятельности, ставя множество запретов и ограничений;

- эмоциональное отвержение – родители безразличны к судьбе ребенка. Эта трагическая ситуация может быть вызвана и нежелательной беременностью, и нежелательным полом ребенка, другими обстоятельствами, которые приводят к тому, что родители отталкивают ребенка. Невнимательность, безразличие к его нуждам, к тому, где он и что с ним, может доходить до жестокости родителей. Родители не проявляют эмоциональной теплоты в общении с ребенком, не способствуют созданию для него физического комфорта;

- повышенная моральная ответственность – сочетание высоких требований к ребенку с недостатком внимания к нему со стороны родителей, меньшей заботой о нем. Родители любят не самого ребенка, а его соответствие своему внутреннему образу;

- гипопротекция – ребенок предоставлен себе, родители не интересуются им, не контролируют его. Как правило, родители не знают, где и с кем находится их ребенок, и не понимают его нужд, трудностей и опасностей, подстерегающих его, неспособны своевременно и эффективно помочь ему;

- непоследовательный тип: родители осуществляют резкую смену стилей воспитания, переходя от строгости к либерализму и наоборот, от внимания к ребенку к эмоциональному отвержению;

- воспитание в культе болезни: жизнь семьи целиком посвящена больному ребенку. Родители, сотворившие из больного ребенка кумира для себя, станут убедительно доказывать, что живут ради детей. Навязывание этой роли может наблюдаться даже тогда, когда долго болевший ребенок выздоравливает. Однако, кто-то в семье продолжает считать его слабым, болезненным. Взрослому не хочется менять сложившийся стереотип взаимоотношений с ребенком. Легче обращаться с ним как с больным, чем искать новые формы полноценного общения[5].

Обращение к этой классификации позволяет сделать вывод, что в воспитании детей с интеллектуальными нарушениями часто преобладают крайности, которые, безусловно, отражаются на чертах характера ребенка, а значит и его будущей жизни. В одних случаях он оказывается неспособным к самостоятельным действиям, зависимым и покорным, в других – изнеженным, капризным. И в первом и во втором случае воспитание приносит ребенку не пользу, а только вред.

Чтобы понять причины таких нарушений в воспитании необходимо заглянуть в саму семью, рассмотреть взаимоотношения в ней, состояние родителей, а прежде всего, матери.

В.В. Ткачева показала причины возникновения таких ошибок. Она утверждает, что рождение умственно отсталого ребенка структурно деформирует семью вследствие колоссальной психологической нагрузки, которую несут все ее члены. Рождение ребенка с интеллектуальными нарушениями влияет на социальную жизнь семьи. Круг общения семьи

сужается, мать уходит с работы на долгие годы. Ребенок может являться причиной конфликтов между родителями. Переживания, выпавшие на долю матери ребенка с нарушениями интеллекта, часто превышают уровень переносимых ею нагрузок, что проявляется в различных соматических заболеваниях, астенических и вегетативных расстройствах.

А.И. Захаров выделил факторы отношения между родителями и детьми, которые ведут к семейным трудностям в воспитании ребенка с нарушением интеллекта:

- непонимание своеобразия личностного развития детей. Например, родители считают их упрямыми, в то время как речь идет о сохранении элементарного чувства собственного достоинства, или родители думают, что ребенок не хочет, а он не может и т.д;

- неприятие детей – это неприятие индивидуальности ребенка, его своеобразия, особенностей характера. Неприятие проявляется в непридании значимости таким факторам психического развития, как любовь, признание и чувство собственного достоинства, постоянным чувством внутренней неудовлетворенности, недовольства и раздражения в отношениях с детьми, преобладанием отрицательных оценок в воспитании их характера, недоверием к формирующемуся жизненному опыту детей;

- несоответствие требований и ожиданий родителей возможностям и потребностям детей;

- негибкость родителей в отношениях с детьми выражается: недостаточным учетом ситуаций момента, несвоевременным откликом, фиксацией проблем, застреванием на них, заданностью, запрограммированностью, трафаретностью, отсутствием альтернатив в решениях;

- неравномерность отношения родителей в различные годы жизни детей. Недостаток заботы сменяется ее избытком или, наоборот, избыток – недостатком в результате меняющегося характера воспитания детей, рождением второго ребенка и противоречивости личностного развития самих родителей;

- несогласованность отношений между родителями. Обусловлена наличием конфликта, усиленного контрастными чертами их темперамента;

- аффективность – избыток родительского раздражения, недовольства и беспокойства, тревоги и страха;

- тревожность в отношениях с детьми выражается: беспокойством и паникой по любому даже пустяковому поводу; стремлением чрезмерно опекать ребенка, не отпускать его от себя; предохранением от всех, большей частью воображаемых опасностей, что обусловлено наличием тревожных предчувствий; «привязывание» детей к себе, в том числе к своему настроению, чувствам, переживаниям;

- гиперсоциальность – особенность воспитания, когда оно имеет слишком правильное, без учета индивидуальности ребенка, характера. Ей присущи элементы некоторой формальности в отношениях с детьми, недостаток эмоционального контакта;

- недоверие к возможностям детей, их формирующемуся жизненному опыту.

Таким образом, семьи, воспитывающие ребёнка с нарушениями интеллекта, нуждаются в социально-педагогической поддержке. Воспитание умственно отсталого ребенка ставит перед родителями множество различных трудностей, с которыми они нередко не могут справиться, что приносит вред как им самим, так ребенку. Данные трудности требуют от специалистов индивидуального подхода к каждой семье. Известно, чем раньше начинается коррекция дефекта, тем лучше прогноз. Ведь первоначальная наша цель – подготовка ребенка к самостоятельной жизни в будущем. Развитие ребёнка в огромной степени зависит от семейного благополучия, участия родителей в его физическом и духовном становлении, правильности воспитательных воздействий. В связи с этим необходимо проводить целенаправленную работу с родителями, которая включает обследование их внутреннего состояния, выявление наиболее трудных в психологическом плане моментов жизни семьи, оказание консультативной и практической помощи.

Список литературы:

1. Афонина, А.К. Клинико-психопатологическая и психосоциальная характеристика подростков с легкой степенью умственной отсталости, проживающих в школе-интернате и поддерживающих отношения с семьей: автореф. дис....канд.мед.наук.- Москва, 2016. - 24 с.
2. Гусева, И. В. Особенности детско-родительских отношений в семье, воспитывающей ребёнка с умственной отсталостью // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 20. – С. 32–34. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56321.htm>.
3. Игнатьева, Е.А. Оптимизация детско-родительских отношений в семьях с умственно отсталым ребенком: автореф.дис....канд.пед.наук. - Москва, 2000. - 26 с.
4. Моисеева, С.Н. Совладающее поведение матерей, имеющих детей с интеллектуальными нарушениями: автореф.дис....канд.психол.наук. - Иваново, 2017. - 29 с.
5. Шипицына Л. М. Личностные особенности матерей, воспитывающих детей с нарушениями интеллекта/ Л.М. Шипицына, В.М. Сорокин /Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2008. - №3. – С.178-195. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-materey-vospityvayuschiy-detey-s-narusheniem-intellekta/viewer>

List of literature:

1. Afonina, A.K. Clinical, psychopathological and psychosocial characteristics of adolescents with mild mental retardation living in boarding school and maintaining relationships with family: abstract. dis....Candidate of Medical Sciences.- Moscow, 2016. - 24 p.
2. Guseva, I. V. Features of child-parent relations in a family raising a child with mental retardation // Scientific and methodological electronic journal "Concept". – 2016. – Vol. 20. – PP. 32-34. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56321.htm>
3. Ignatieva, E.A. Optimization of child-parent relations in families with a mentally retarded child: abstract.dis....Candidate of Pedagogical Sciences. - Moscow, 2000. - 26 p.
4. Moiseeva, S.N. Coping behavior of mothers with children with intellectual disabilities: abstract.dis....cand.psychological sciences. - Ivanovo, 2017. - 29 p.
5. Shipitsyna L. M. Personal characteristics of mothers raising children with intellectual disabilities/ L.M. Shipitsyna, V.M. Sorokin / Bulletin of St. Petersburg University. - 2008. - No. 3. – p.178-195. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-materey-vospityvayuschiy-detey-s-narusheniem-intellekta/viewer>.

Белова И.И., учитель-логопед
КОУ Сургутская школа для
обучающихся с ОВЗ,
г. Сургут, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ ПУТЁМ АКТИВИЗАЦИИ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

***Аннотация.** Формирование графомоторных навыков является одним из сложных этапов для обучающихся с умственной отсталостью на начальном уровне образования, в связи с этим проблема выявления наиболее эффективных приемов их коррекции продолжает оставаться актуальной.*

***Ключевые слова:** графомоторные навыки, упражнение, межполушарное взаимодействие.*

Belova I.I.,
teacher-speech therapist
Surgut school for students with disabilities,
Surgut, Russia

FORMATION OF GRAPHOMOTOR SKILLS BY ACTIVATING INTERHEMISPHERIC INTERACTION IN STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

***Annotation.** The formation of graphomotor skills is one of the difficult stages for students with mental retardation at the initial level of education, in this regard, the problem of identifying the most effective methods of their correction continues to be relevant.*

***Keywords:** graphomotor skills, exercise, interhemispheric interaction.*

Развитие речи одно из важных направлений общего развития обучающихся младших классов. Письменная речь, как и речь в целом явление сложное, многогранное. Выражение человеком его собственных мыслей с помощью графических знаков при письме одна из составляющих письменной речи. Овладение графическими навыками значимое умение обучающихся, необходимое для освоения адаптированной основной общеобразовательной программы и для общего психического развития детей. В исследованиях таких авторов, как Н. А. Агаркова, М. М. Безруких, О. Б. Иншакова, Р. Д. Триггер, Н. С. Пантина, О. С. Филиппова навык овладения письмом обозначается как «графомоторный навык», «графические умения», «двигательный навык письма».

Трудность усвоения графомоторных навыков во многом объясняется особенностями учебной деятельности обучающихся с умственной отсталостью. Графомоторные навыки обучающихся данной категории отличаются незрелостью некоторых компонентов зрительно-моторной координации. Слабый контроль графической стороны письма обучающихся проявляется в следующем: формы букв не соответствуют образцу, наклон нарушен, буквы не выдерживают нужную высоту, не соблюдают расположение букв по линии строки. У обучающихся нарушена ориентировка на листе бумаги, наблюдается неправильное положение руки во время графомоторной деятельности, а также нарушение мелкой моторики, что проявляется в слабости рук. Им свойственны недостаточная целенаправленность действий, неумение анализировать полученную информацию и соблюдать последовательность выполнения заданий на уроке. Без дополнительной помощи учителя обучающиеся не стремятся контролировать свои действия, выявлять и исправлять допускаемые ошибки. Формирование графомоторных навыков является одним из сложных этапов для обучающихся с умственной отсталостью на начальном уровне образования, в

связи с этим проблема выявления наиболее эффективных приемов их коррекции продолжает оставаться актуальной.

Как показывает практика формирование графомоторных навыков является сложным и долгим процессом. В Сургутской школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья формирование графомоторных навыков осуществляется совокупно с межполушарным взаимодействием.

Нейропсихологи утверждают, что от развития межполушарных связей во многом зависит успеваемость ребенка в школе. Слабое взаимодействие левого и правого полушария – одна из главных причин трудностей в освоении письма и чтения в школе. Современные методики воспитания и обучения сильно шагнули вперед. Они позволяют развивать мозг, формировать межполушарные связи, в результате чего дети показывают хорошие результаты в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы.

Развитие межполушарных связей построено на упражнениях и играх, в ходе которых задействуются оба полушария мозга. Например, рисование обеими руками одновременно, выполнение зеркальных движений, упражнения на координацию, ловкость движений и ориентацию в пространстве. От развитости межполушарных связей у детей зависит обучаемость, скорость и легкость овладения новыми навыками. Чем более они развиты, тем легче ребенку осваивать письмо и чтение.

Специально подобранные упражнения оказывают значительную помощь в формировании графомоторных навыков у обучающихся с умственной отсталостью.

Межполушарное взаимодействие начинают формировать от общих движений тела, рук, ног, к формированию более мелких точных движений пальцев рук.

Методические рекомендации при выполнении упражнений для развития межполушарного взаимодействия:

- систематическое проведение упражнений;
- игровая мотивация;
- выполнение упражнений сопряженно с учителем.

Упражнения необходимо выполнять в течение 3–7 минут.

Рассмотрим три группы вариантов упражнений для формирования межполушарного взаимодействия:

Первая группа это упражнения для формирования общих движений тела, рук, ног.

Для развития равновесия и координации движений мы используем балансировочную доску. Это специально разработанный инструмент, применяющийся для стимуляции мозжечка, который улучшает уровень концентрации внимания, анализ и синтез информации, скорость реакции. Часто детям с умственной отсталостью сделать это не просто, поскольку это требует умение балансировать и контролировать свои движения, наличие координации и ловкости. Сначала ребенок учится просто стоять на доске, удерживая равновесие, затем ловить и кидать мяч, стоя на балансировочной доске (фото 1).



Фото1 «Балансировочная доска»

Упражнение «Классный капитан»

Цель: развитие точности движений, переключаемости, скорости реакции.

Ребенок приставляет правую руку ладонью ко лбу - это «козырек фуражки капитана». Левую руку перед собой сжимает в кулак, большой палец направлен вверх «класс!». Затем происходит одновременная смена положения рук (фото 2).



Фото 2 Упражнение «Классный капитан»

Упражнение «Рисунки на спине и ладонях»

Цель: развитие тактильных ощущений, мышления, речи.

Нарисовать пальцем на спине ребёнка одну из знакомых ему фигур (круг, квадрат, треугольник и т.д.). Просим его сказать, какая фигура нарисована. Если он затрудняется, рисуем прямую (горизонтальную, вертикальную, наклонную линию) и просим его изобразить ее на листе бумаги. Тоже делаем сначала на его правой, а потом левой руке, рисуя на обеих сторонах кисти (фото 3).



Фото 3 Упражнение «Рисунки на спине и ладонях»

Для формирования координации общих движений тела используют такие упражнения, как «Описываем круги», «Живот-макушка», «Марширование» с перекрестным соединением правой ладони с левым коленом, и наоборот левой ладони с правым коленом и др.

Вторая группа это упражнения для формирования движений кистей рук. К ним относятся следующие упражнения:

Упражнение «Ладонки»

Цель: развитие мелкой моторики рук, внимания, координации движений.

Ребенок кладет руки перед собой. Одна ладонь развернута вверх, другая – вниз, затем происходит одновременная смена положения рук (фото 4).

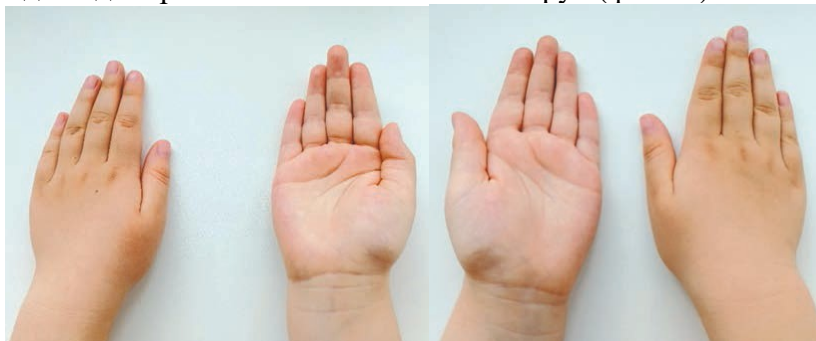


Фото 4 Упражнение «Ладонки»

Упражнение «Кулак-ладонь»

Цель: развитие моторной координации, внимания, самоконтроля.

Ребенку предлагается положить руки перед собой. Одна рука развернута ладонью вверх, пальцы прямые, другая – ладонью вниз, пальцы согнуты в кулак. Затем происходит одновременная смена положения рук (фото 5).



Фото 5 Упражнение «Кулак-ладонь»

Упражнение «Класс-ОК»

Цель: развитие мелкой моторики рук, внимания, координации движений.

Ребенку предлагается положить руки перед собой. Одна рука сложена в кулак, большой палец отставлен в сторону и направлен вверх («класс!»). На другой руке большой палец соединен в кольцо с указательным, остальные выпрямлены (это «ОК»). Затем происходит одновременная смена положения рук (фото 6).

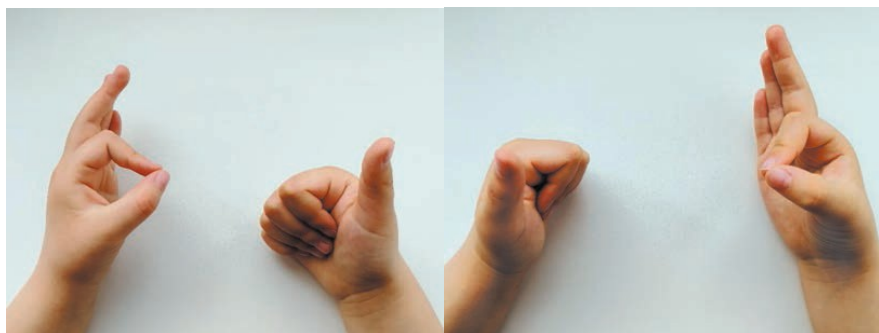


Фото 6 Упражнение «Класс-ОК»

Упражнение «Коза-заяц»

Цель: развитие моторной координации, внимания, самоконтроля.

Ребенок кладет руки перед собой. На одной руке выпрямлены указательный и средний пальцы, остальные сжаты в кулак (это «заяц»). На другой руке выпрямлены

указательный палец и мизинец, остальные сжаты в кулак (это «коза»). Затем происходит одновременная смена положения рук (фото 7).



Фото 7 Упражнение «Коза-заяц»

Третья группа это упражнения для формирования тонких движений пальцев рук и графомоторных движений. К ним относятся следующие упражнения:

Упражнение «Межполушарные доски»

Цель: развитие силы пальцев рук, тактильных ощущений, зрительного восприятия.

При выполнении упражнения необходимо одновременно двумя руками провести бегунком по изогнутым линиям. При этом движения рук могут быть направлены как в одну сторону, так и в противоположные. Рисунок линий может быть как одинаковым, так и разным (фото 8).



Фото 8 Упражнение «Межполушарные доски»

Упражнение «Буквы»

Цель: развитие зрительно-моторной координации, ориентировки в пространстве, точность движений.

Выкладывание букв из палочек одновременно двумя руками (фото 9).

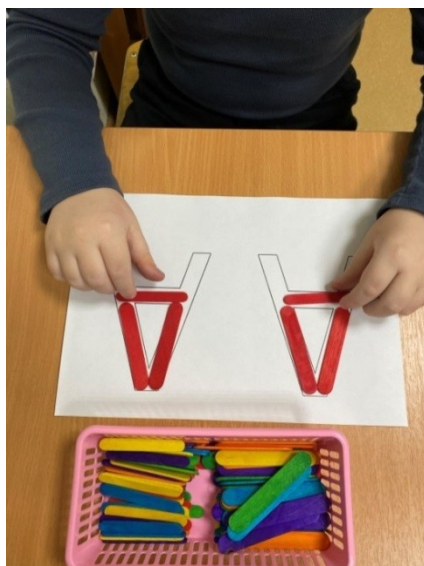


Фото 9 Упражнение «Буквы»

Упражнение «Межполушарное рисование и письмо»

Цель: формирование правильного захвата карандаша, ориентировки на листе бумаги.

Более сложный вариант упражнения с межполушарными досками, так как движения рук не ограничены выемками в досках. Ребенку предлагается рисовать и писать одновременно двумя руками фигуры с двух сторон от линии, которая делит лист пополам. Рисовать можно с опорой на пунктирное изображение или без него. Движения рук направлены как в одну сторону, так и в противоположные (фото 10).

Можно использовать специальные прописи для развития межполушарного взаимодействия, а также существует специальная рабочая тетрадь «Тренажёр по развитию межполушарного взаимодействия и графомоторных навыков» (автор Давыдова О.А.).

ОБВЕДИ И РАСКРАСЬ РИСУНОК ОБЕИМИ РУКАМИ

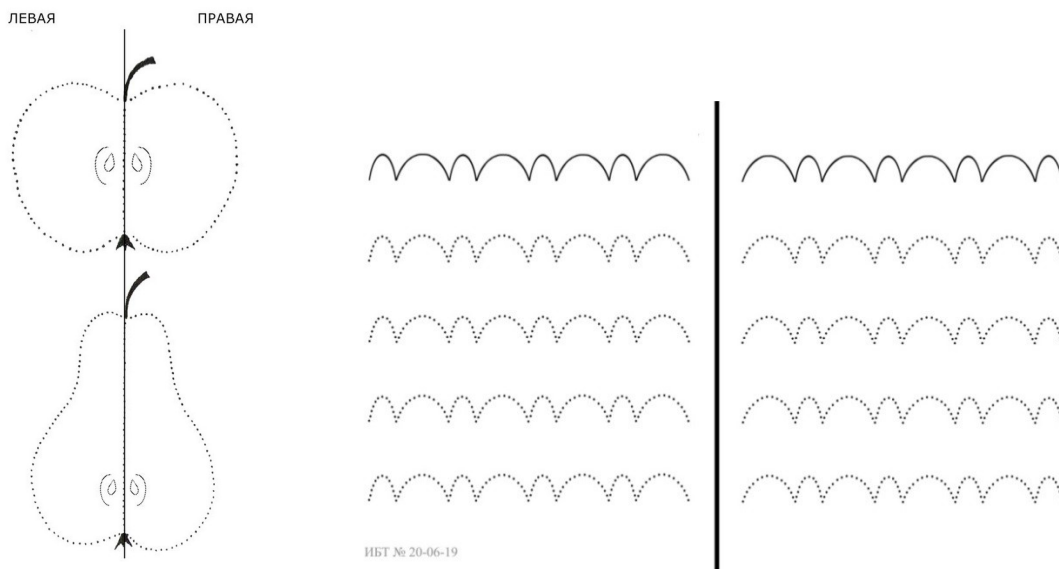


Фото 10 Упражнение «Межполушарное рисование и письмо»

В результате специально подобранных упражнений у ребенка улучшается ориентация в пространстве и на листе бумаги, координация пишущей руки со слуховым и зрительным восприятием, развитие силы пальцев и быстроты их движений, что в свою очередь значительно помогает формированию графомоторных навыков у обучающихся с умственной отсталостью.

Варианты усложнения упражнений:

- выполнение с закрытыми глазами (исключается зрительный контроль);
- с зафиксированным губами или зубами языком (исключается речевой контроль);
- при каждой смене рук добавлять хлопок в ладоши/коленям/столу (возможны комбинации из нескольких хлопков);
- проговаривать вслух стихотворение или скороговорку одновременно со сменой позы рук.

Также в качестве усложнения к упражнению можно добавлять движения языка и перемещение взгляда.

Когда ребенок научился выполнять движение в хорошем темпе, подключаем балансировочную доску. Нужно балансируя в положении стоя, выполнять различные упражнения для развития межполушарного взаимодействия.

Различные варианты упражнений можно комбинировать. Усложнения добавляются только тогда, когда ребенок хорошо освоил основное упражнение. Содержание, последовательность и объем материала разрабатывается, модифицируется, усложняется или упрощается в зависимости от уровня развития ребенка, степени его подготовленности к восприятию данного материала.

Список литературы:

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учебное пособие/ Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, С.Н. Котягина, Е.Г. Гришина, Т.Ю. Гогберашвили. – М. : 2001.
2. Исаева, Г. И. Влияние разных видов деятельности на развитие межполушарных связей у детей / Г. И. Исаева. — Текст: непосредственный// Молодой ученый. — 2021. — № 50.
3. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2005.
4. Тарасова, О. Н. Нейропсихологическая диагностика общего недоразвития речи у старших дошкольников // Молодой ученый. — 2017. — №3.
5. Хомская, Е.Д. Нейропсихология. СПб: Питер, 2005.

List of literature:

1. Actual problems of neuropsychology of childhood: Textbook / L.S. Tsvetkova, A.V. Semenovich, S.N. Kotyagina, E.G. Grishina, T.Y. Gogberashvili. – M. : 2001.
2. Isaeva, G. I. The influence of different types of activity on the development of interhemispheric connections in children / G. I. Isaeva. — Text: direct // Young scientist. — 2021. — № 50.
3. Semenovich A.V. Introduction to neuropsychology of childhood: Textbook. – M.: Genesis, 2005.
4. Tarasova, O. N. Neuropsychological diagnostics of general speech underdevelopment in older preschoolers // Young scientist. — 2017. — №3.
5. Chomskaya E.D. Neuropsychology. St. Petersburg: Peter, 2005.

Бочкова А.А., магистрант
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
Научный руководитель: Рюмина Ю.Н.,
канд. пед. наук, доцент БУ ВО «Сургутский
государственный педагогический университет»
г. Сургут, Россия

КОРРЕКЦИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: В данной статье рассматривается вопрос об особенностях слухового восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Описана роль игры, как одного из главного метода, в коррекции слухового восприятия. Также приводится комплекс игр, которые могут способствовать развитию слухового восприятия у детей с общим недоразвитием речи. Показана степень изученности данной теме в логопедии.

Ключевые слова: слуховое восприятие, общее недоразвитие речи, коррекция, средствами игровой деятельности, старший дошкольный возраст

Bochkova A.A.,
master's student Surgut State
Pedagogical University
scientific supervisor: Ryumina Y.N.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russia

CORRECTION OF AUDITORY PERCEPTION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT BY MEANS OF PLAY ACTIVITIES

Abstract: This article discusses the issue of the peculiarities of auditory perception in older preschool children with general speech underdevelopment. The role of the game as one of the main methods in the correction of auditory perception is described, and a set of games that can contribute to the development of auditory perception in children with general speech underdevelopment is also given. The degree of study of this topic in speech therapy is shown.

Keywords: auditory perception, general underdevelopment of speech, correction, by means of play activity, senior preschool age

В настоящее время внимание многих психологов по всему миру привлекают проблемы детского развития. Этот интерес далеко не случаен, ведь известно, что дошкольный период жизни - это период наиболее интенсивного физического, умственного и нравственного развития.

Дошкольный возраст - это этап психического развития от 3 до 6-7 лет, который занимает особое место в развитии личности ребенка. Существует три периода: младший дошкольный возраст (3-4 года), средний (4-5 лет) и старший (5-7 лет). Мы обратим внимание на последний период нашей работы [1].

В старшем дошкольном периоде под влиянием воспитания и обучения у детей интенсивно развиваются все когнитивные процессы, включая восприятие. Ребенок овладевает восприятием формы, цвета, образа, пространства, сказки, человека.

Многие работы в психологии были посвящены изучению особенностей восприятия.

Для овладения ребенком речью необходимы сохраненные умственные способности, нормативный слух, достаточная психическая активность, потребность в речевом общении и полноценное речевое окружение. Отсутствие одного из данных условий приводит к различным речевым расстройствам.

Слуховое восприятие - умение не просто слышать, а прислушиваться, сосредотачиваться на звуке, выделять его характерные особенности - исключительно человеческая способность, благодаря которой происходит познание окружающей действительности. Слуховое восприятие начинается с акустического (слухового) внимания и приводит к пониманию смысла речи через узнавание и анализ речевых звуков, дополняемых восприятием неречевых компонентов (мимики, жестов, позы). Слуховой и речедвигательный анализаторы имеют большое значение для развития речи, становления второй сигнальной системы ребенка [2].

Головниц Л.А., Лурия А.Р., Черкасова Е.Л. отмечают, что несформированность слухового восприятия занимает одно из первых мест в числе причин, приводящих к речевым нарушениям.

Изучение влияния особенностей слухового восприятия на речевую функцию детей в коррекционной педагогике представлено двумя основными дисциплинами: сурдопедагогикой и логопедией.

Но мы остановимся на логопедии, которая, как известно, рассматривает расстройства слухового восприятия при нормальном физическом слухе и сохраненных интеллектуальных предпосылках в структуре различных речевых нарушений [3].

Наиболее разнообразные отклонения в развитии слухового восприятия отмечаются при общем недоразвитии речи (ОНР), под которым понимается нарушение формирования всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне. При ОНР нарушается формирование звукопроизношения, фонематических процессов, лексики, грамматики и связной речи. Выявлена связь речевых нарушений с незрелостью нейрофизиологических механизмов, нарушениями развития познавательных процессов, несформированностью когнитивных операций, недостатками психомоторного, эмоционального и социального развития детей.

Среди причин данного нарушения Лукашевич И.П., Мачинская Р.И., Шкловский В.М. отмечают тот факт, что у детей с ОНР тяжелое состояние высших психических функций, особенно зрительного, слухового гнозиса, пространственной организации восприятия, связано с нарушениями кровоснабжения при родовых осложнениях и на нейрофизиологическом уровне проявляется в локальных изменениях электрической активности правого полушария головного мозга [4].

Изучение нейрофизиологических механизмов организации речевой деятельности у детей с различными речевыми расстройствами, проведенное Фишман М.Н., свидетельствует о преимущественном поражении у них структур левого полушария с вовлечением структур правого полушария, о наличии несоответствия уровня электрической активности возрастным нормативам. При этом подчеркивается, что у детей младшего дошкольного возраста выявляются зеркальные очаги в симметричных отделах правого полушария.

По мнению Ананьева Б.Г., слуховой анализатор осуществляет анализ и синтез звуков как каждым в отдельности полушарием, так и совместно. Самостоятельная работа каждого полушария по определению силы, высоты, источника звучания возможна лишь в привычных условиях, а в новых условиях для различения звука по всем его параметрам необходима совместная работа обоих полушарий. У детей с недоразвитием речи нарушено формирование функциональной специализации полушарий головного мозга, а деятельность правого полушария уже на ранних этапах развития характеризуется ослабленностью сенсорно-перцептивного звена [5].

Многие исследователи, а в частности Левина Р.Е., Филичева Т.Б., Хватцев, констатируют недостаточность слухового восприятия у детей с недоразвитием речи, при

этом особое внимание уделяют одному из компонентов слухового восприятия – фонематическому.

Проблема состояния слухового восприятия детей с общим недоразвитием речи рассматривается в работах Алексеевой А.Е., Ляминой И.П., Микляевой Ю.В. Авторы отмечают у дошкольников с ОНР несформированность языкового анализа, чувства ритма, фонематического слуха, недостаточность сенсорно-перцептивной деятельности, низкие показатели развития слуховых функций (неречевой и речевой слух)

Исследования слухового восприятия детей дошкольного возраста с ОНР Переслени Л.И., Фотековой Т.А. выявили трудности раздражений неречевого характера, заключающиеся в отсутствии слуховых предметных образов, нарушении слухового внимания, дифференцированного восприятия бытовых шумов, звуков речи, правильного анализа ритмических структур. Выполнение заданий на восприятие и воспроизведение ритма детьми с общим недоразвитием речи свидетельствуют о трудностях слухового анализа ритмических структур [3].

В большей степени у детей с ОНР страдает восприятие речи. В основе этого лежит недостаточная сформированность фонематического слуха, назначением которого является узнавание и различение входящих в состав слова фонем, сличения акустических признаков звуков и принятие решения о фонеме. Система фонем оказывается у ребенка не полностью сформированной (редуцированной) по своему составу. Ребенок не опознает тот или другой акустический или артикуляторный признак сложного звука, по которому одна фонема противопоставлена другой. Вследствие этого при восприятии речи происходит уподобление одной фонемы другой на основе общности большинства признаков. В связи с неопознанием того или другого признака звук узнается неправильно. Это приводит к неправильному восприятию слов. Эти недостатки мешают правильно воспринимать речь как самому говорящему, так и слушающему [4].

При диагностике нарушений слухового восприятия можно выделить несколько уровней становления понимания речи у детей с ОНР.

1. Нулевой: не воспринимает речи окружающих, иногда реагирует на свое имя, реже на интонации запрещения или поощрения.

2. Ситуативный: понимает просьбы, связанные с обиходным предметным миром, знает имена близких и названия своих игрушек, может показать части тела у себя, родителей, куклы, но не различает по словесной просьбе изображения предметов, игрушек, хорошо знакомых ему в быту.

3. Номинативный: хорошо ориентируется в названиях предметов, изображенных на картинках, с трудом разбирается в названиях действий, изображенных на сюжетных картинках (идет, сидит). Не понимает вопросов косвенных падежей (чем? кому? с кем?).

4. Предикативный: знает много названий действий, легко ориентируется в вопросах косвенных падежей, поставленных к объектам действий, изображенных на сюжетных картинках, различает значения нескольких первообразных предлогов (положи на коробку, в коробку и т.д.). Не различает грамматических форм слов.

5. Расчлененный: различает изменения значений, вносимых отдельными частями слова (морфами) – флексиями, приставками, суффиксами («стол – столы», «улетел – прилетел»).

Для развития слухового восприятия у дошкольников группы компенсирующей направленности использую следующие приемы:

- игровые приемы (игровой персонаж, сюрпризный момент, разные виды игр);
- наглядные (показ иллюстраций, картинок, игрушек)
- словесные (объяснение, повторение, указание, вопрос).

Ведущая деятельность в дошкольном возрасте – игра, поэтому основным приемом для развития слухового восприятия является игровой, который позволяет в интересной форме научить ребенка различать неречевые звуки по их звукочастотным свойствам, развивать

умения различать голоса людей, понимать смысл фразы говорящего, слышать составные части слова [2].

Приведем для примера несколько игр для развития слухового восприятия детей рассматриваемой группы.

Игра «Звени колокольчик». Цель игры: развивать ориентировку на звуки окружающей среды (Материал: колокольчик (у взрослого и у ребенка), две коробочки).

Ход игры. Педагог показывает коробочку: «Здесь ничего нет, пусто. А тут? (Показывает другую коробочку.) Здесь что-то лежит. Что это? Давай возьмем. Да, это — колокольчики. Давай позвоним». Взрослый показывает способ действия, просит ребенка взять себе колокольчик и, подражая его действиям, позвонить. Периодически взрослый кладет колокольчик на ладошку, фиксируя действие: «Так не звенит». Предлагает малышу попеременно вызывать звук колокольчика (звенит — не звенит).

Игра «Беги в свой домик». Цель игры: развивать ориентировку на звуки окружающей среды (музыкальные). Материал: бубен, детский стульчик.

Ход игры. Педагог показывает бубен, как он звучит, и говорит: «Будем играть. Как бубен заиграет, ты можешь бегать, плясать. Если бубен замолчит, ты беги к стульчику, в свой домик». Игра проводится несколько раз и обращает внимание на звучание бубна и отсутствие звука.

Игра «Поиграем на дудочке». Цель игры: развивать ориентировку на звуки окружающей среды (музыкальные), учить детей вызывать звук из музыкального инструмента — свирель, дудочка. Материал: свирель (дудочка).

Ход игры. Педагог показывает ребенку музыкальный инструмент и говорит: «Я дую, получается музыка». Показывает действие и предлагает малышу подуть в свою свирель (дудочку). «Получилось, играет дудочка!»

Игра «Спой песенку». Цель игры: развивать ориентировку на звуки окружающей среды (музыкальные). Материал: металлофон, две палочки.

Ход игры. Педагог показывает ребенку музыкальный инструмент и ударяет палочкой по металлофону, извлекая звук. «Слышишь, какая музыка получилась? А теперь ты попробуй».

Таким образом, логопедия, анализируя влияние особенностей слухового восприятия на речевую функцию детей, рассматривает расстройства слухового восприятия при нормальном физическом слухе и сохранных интеллектуальных предпосылках в структуре различных речевых нарушений. Учеными отмечаются наиболее разнообразные отклонения в развитии слухового восприятия при общем недоразвитии речи. В структуре ОНР особое внимание уделяют одному компоненту слухового восприятия — фонематическому. Типичное состояние фонематических процессов пропорционально уровню речевого развития, а также степени сложности дефекта [1].

Использование предложенных игр включающих, в себя наглядные и словесные приемы позволяют, детям с тяжелыми нарушениями речи обогащать и расширять представления о звуках окружающего мира, развивать и формировать слуховое восприятие, необходимое для нормального усвоения и произношения звуков, слов, овладение речевой активностью. А также способствует развитию других познавательных процессов, таких как память, мышление, воображение, что в свою очередь является фундаментом становления личности ребенка [4].

Список литературы:

1. Баулина, М.Е. Нейропсихология: учебник для вузов / М.Е. Баулина. - Москва : Владос, 2018. - 393 с. — Режим доступа : по подписке https://kingmed.info/knigi/Psihologiya/book_4578/Neyropsihologiya-Baulina_ME-2018-pdf
2. Баданина, Л.П. Психология познавательных процессов : учебное пособие / Л.П. Баданина. - 3-е изд., стер. - Москва : Издательство «Флинта», 2017. - 238 с. — Режим доступа : по подписке fictionbook.ru>static/trials/03/26...03260435.a4.pdf

3. Борозинец, Н.М. Логопедические технологии : учебное пособие / Н.М. Борозинец, Т.С. Шеховцова ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Северо-Кавказский федеральный университет». - Ставрополь : СКФУ, 2014. - 256 с.- Режим доступа : по подписке <https://www.iprbookshop.ru/62953.html>

4. Борозинец, Н.М. Логопедия: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, общее недоразвитие речи, алалия : учебное пособие / Н.М. Борозинец, Т.С. Шеховцова, М.В. Колокольникова ; Министерство образования и науки РФ, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет». - Ставрополь : СКФУ, 2016. - 203 с.

5. Дунаева, Н.Ю. Нарушение слоговой структуры слова у детей с ОНР: конспекты логопедических занятий с детьми с общим недоразвитием речи (ОНР) : учебное пособие / Н.Ю. Дунаева, С.В. Зяблова. - Москва : Владос, 2017. - 37 с- Режим доступа : по подписке <https://znanium.com/catalog/document?id=345280>

List of literature:

1. Baulina, M.E. Neuropsychology: textbook for universities / M.E. Baulina. - Moscow : Vlados, 2018. - 393 p. – Access mode : by subscription https://kingmed.info/knigi/Psihologiya/book_4578/Neyropsihologiya-Baulina_ME-2018-pdf

2. Badanina, L.P. Psychology of cognitive processes: textbook / L.P. Badanina. - 3rd ed., ster. - Moscow : Flint Publishing House, 2017. - 238 p. – Access mode : by subscription [fictionbook.ru "static/trials/03/26...03260435.a4.pdf](https://fictionbook.ru/static/trials/03/26...03260435.a4.pdf)

3. Borozinets, N.M. Speech therapy technologies : textbook / N.M. Borozinets, T.S. Shekhovtsova ; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education "North Caucasus Federal University". - Stavropol : NCFU, 2014. - 256 p.- Access mode : by subscription <https://www.iprbookshop.ru/62953.html>

4. Borozinets, N.M. Speech therapy: phonetic and phonemic underdevelopment of speech, general underdevelopment of speech, alalia : textbook / N.M. Borozinets, T.S. Shekhovtsova, M.V. Kolokolnikova ; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North Caucasus Federal University". - Stavropol : NCFU, 2016. - 203 p.

5. Dunaeva, N.Yu. Violation of the syllabic structure of the word in children with ONR: summaries of speech therapy classes with children with general speech underdevelopment (ONR) : textbook / N.Yu. Dunaeva, S.V. Zyablova. - Moscow : Vlados, 2017. - 37 s- Access mode : by subscription <https://znanium.com/catalog/document?id=345280>

Вентер К.В.,
учитель-дефектолог
первой квалификационной категории
МАДОУ Детский сад 10 «Белочка»,
г. Сургут, Россия

ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Venter K.V.,
teacher-defectologist of the first qualification category
Kindergarten 10. "Belochka",
Surgut, Russia

PROBLEMS OF FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES

Инвалидность ребенка, чаще всего, становится причиной глубокой и продолжительной социальной дезадаптации всей семьи. Действительно, рождение малыша с отклонениями в развитии, независимо от характера и сроков его заболевания или травмы, изменяет, а нередко нарушает весь ход жизни семьи. Обнаружение у ребенка дефекта развития и подтверждение инвалидности почти всегда вызывает у родителей тяжелое стрессовое состояние, семья оказывается в психологически сложной ситуации.

Родители впадают в отчаяние, кто-то плачет, кто-то несет боль в себе, они могут стать агрессивными и озлобленными, полностью отдалиться от друзей, знакомых, часто и от родственников. Это время боли, которую необходимо пережить, время печали, которая должна быть излита. Только пережив горе, человек способен рассмотреть ситуацию спокойно, более конструктивно подойти к решению своей проблемы.

К сожалению, далеко не все мамы и папы проблемных детей приходят к правильному решению, обретая жизненную перспективу и смысл жизни. Многие это самостоятельно сделать не могут. В результате нарушается способность приспособления к социальным условиям жизни.

На семью с ребенком-инвалидом накладываются медицинские, экономические и социально-психологические проблемы, которые приводят к ухудшению качества ее жизни, возникновению семейных и личных проблем. Не выдержав навалившихся трудностей, семьи с детьми-инвалидами могут само изолироваться, потерять смысл жизни.

Казалось бы, в этом случае особенно должна быть ощутима помощь со стороны родственников, друзей. Но, когда родственники и знакомые узнают о травме или болезни ребенка, они тоже испытывают свой кризис. Каждому приходится задуматься о своем отношении к ребенку, к его родителям. Кто-то начинает избегать встреч, потому что боится и собственных чувств, и чувств родителей. Особенно тяжело родителям супругов.

Не зная, как помочь и боясь быть бестактными, родственники и знакомые порой предпочитают отмалчиваться, как бы не замечать проблемы, что еще больше затрудняет положение родителей проблемного ребенка. Нередки случаи, когда бабушки, дедушки из-за стыда отказываются признавать внука или внучку с инвалидностью. В первую очередь это относится к глубоко умственно отсталым детям, которые внешним видом, неадекватным поведением привлекают к себе нездоровое любопытство и неизменные расспросы со стороны знакомых и незнакомых людей. Все это ложится тяжким бременем на родителей и, в первую очередь, на мать, чувствующую себя виноватой за рождение такого ребенка. Трудно свыкнуться с мыслью, что именно твой ребенок "не такой, как все". Страх за будущее своего ребенка, растерянность, незнание особенностей воспитания, чувство стыда за то, что "родили неполноценного малыша", приводят к тому, что родители отгораживаются от близких, друзей и знакомых, предпочитая переносить свое горе в одиночку. Жизнь с

ребенком-инвалидом всегда сложна, однако есть периоды, наиболее трудные в психологическом плане.

В нашей стране официально инвалидами считаются свыше восьми миллионов человек. И каждый год эта цифра увеличивается, лишь семь процентов детей рождается здоровыми.

Проблема социальной адаптации детей инвалидов очень актуальна сейчас. Если в 1990 году на учете в органах социальной защиты состояла сто пятьдесят одна тысяча таких детей, сегодня же детей-инвалидов насчитывается около шестисот тысяч, две трети из которых – особые дети, имеющие психические и психоневрологические нарушения (детский церебральный паралич, аутизм, синдром Дауна, и другие).

Проблемы семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время в мире большое количество детей с ограниченными возможностями здоровья, и количество их постоянно увеличивается.

Опыт показывает, что помощь ребёнку с ОВЗ эффективна в том случае, если в её основе положены личные, человеческие отношения, что возможно лишь в условиях семьи. При этом у семьи, воспитывающей ребёнка с ОВЗ, возникает множество проблем.

1. Проблема, связанная с дефицитом эмоциональной поддержки, позитивных контактов, общения с людьми, которые в состоянии понять проблемы семьи. Данная проблема может быть названа «социальная изоляция».

Часто после рождения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья его семья становится малообщительной и избирательной в контактах. Она сужает круг знакомых и даже родственников по причине характерных особенностей состояния и развития больного ребёнка, а также из-за личностных установок самих родителей (страха, стыда). Нередко подобные реакции становятся результатом некорректного отношения окружающих (знакомых и незнакомых) к ребёнку и членам его семьи.

Часть матерей после рождения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья вынуждены изменять профиль своей работы или же вообще оставить её. Уход женщины с любимой работы не только лишает её заработка, но и изменяет её социальный статус, ставит в зависимое положение от мужа, от семьи.

Всё это является мощным стрессогенным фактором для членов семьи ребёнка с ограниченными возможностями здоровья и, в свою очередь, препятствуют оптимальному развитию ребёнка.

2. Проблема построения ясной жизненной перспективы.

Основная черта семей детей с ограниченными возможностями здоровья- предвидение хронической природы кризиса и тревога в связи с неопределённой жизненной перспективой. Глядя в будущее, члены семьи не видят в нём надежды на облегчение проблем. Вместо независимости, взросления, формирования личности и отделения ребёнка от семьи, им предстоит отчаяние, постоянная зависимость и социальная изоляция. Результатом многолетнего стресса таких родителей могут стать проблемы в психическом здоровье. Думая о будущем, члены семьи должны решить, как они будут жить в особых жизненных условиях. Семье в целом и каждому её члену нужно приспособиться к ситуации неопределённого будущего, для чего необходимо открыто общаться, обсуждать свои проблемы и в некоторых случаях поступаться своими интересами.

У родителей может возникать ощущение, что взросление ребёнка таит в себе опасность. В результате может развиваться неосознанное стремление к удержанию ребёнка как можно дольше в детском состоянии, к появлению сверх контролирующего поведения по отношению к ребёнку, к отсутствию принятия его взросления.

Многие взрослые люди с физическими нарушениями, не имеющие значительных интеллектуальных ограничений, способны вести самостоятельную жизнь при наличии помощников или особым образом переоборудованного жилья, специального оборудования или средств передвижения. Такие люди способны сами участвовать в планировании

собственного будущего: некоторые из них могут активно участвовать в борьбе за максимально нормализованную жизнь.

Для взрослого, неспособного достичь подлинной независимости, существуют возможности, зависящие от места его проживания и финансовых ресурсов семьи. Один край спектра – институционализация (помещение в интернат), другой – различные формы совместного проживания.

Большинство родителей детей с ОВЗ начинают беспокоиться о будущем ребёнка, как только понимают, что с ребёнком что-то не так. Однако в период младенчества и детства родители различают рационалистические объяснения, которые позволяют им смотреть в будущее с надеждой, или просто стараются об этом не думать. Вплоть до достижения детьми среднего подросткового возраста большинство родителей детей с ОВЗ принимают идеологию жизни «одним днём».

3. Проблема, касающаяся недостатка и знаний, и навыков, касающихся решения проблем взаимодействия с ребёнком.

Родителям часто не хватает информации о закономерностях развития детей, которые определяют развитие как типично развивающих детей, так и детей с ОВЗ. Члены семьи нуждаются в знаниях о том, как правильно построить взаимодействие с ребёнком, и в обучении конкретным навыкам этого взаимодействия.

Так, например, у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья часто вырабатывается гиперопекающий стиль воспитания, когда родителям трудно в чём-то отказать ребёнку, не обижая его и не испытывая при этом чувства вины. Также родителей может затруднять предъявление каких-либо требований к ребёнку. Всё это ведёт к формированию патологических черт характера у ребёнка.

4. Постоянное психофизиологическое напряжение и стресс, связанные с проблемами здоровья ребёнка.

Как правило, родители детей с ограниченными возможностями здоровья испытывают тяжёлый стресс, который способен значительно снизить уровень энергии индивида, привести к снижению когнитивных способностей, постоянным неудачам, снижению иммунитета и различным заболеваниям. Согласно Декларации о правах инвалидов (ООН, 1975 год) «инвалид» означает любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечить полностью или частично потребности нормальной личной и/или социальной жизни в силу недостатка, будь то врожденного или приобретенного, его или ее физических или умственных возможностей.

В законе «О социальной защите инвалидов» сказано, что инвалид – это лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящие к ограничению.

Роль семьи в социализации ребенка-инвалида.

Семья, ближайшее окружение ребенка-инвалида — главное звено в системе его воспитания, социализации, удовлетворения потребностей, обучения, профорientации. Семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями здоровья, имеют сходные проблемы и затруднения.

Семья для человека – наиболее значимый фактор социализации и превосходит по влиянию все другие общественные образования. В ней человек усваивает систему норм, правил, ценностей и знаний в соответствии с культурой и традициями общества и апробирует их на практике.

Роль семьи для ребенка с ограниченными возможностями здоровья неизмеримо растет. В связи с его особым образом жизни на семью ложится основное бремя ухода, воспитания и образования таких детей, что неизбежно сопровождается повышенными материальными затратами, психологическими и эмоциональными перегрузками.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья, как и ребенок, не имеющий дефектов, способен под влиянием воспитания успешно развиваться в психическом и личностном отношении. Воспитание ребенка начинается в семье. Главными участниками

воспитательного процесса выступают все члены семьи: мать и отец, бабушки и дедушки, братья и сестры и так далее. От их действий и отношения к ребенку зависти успешность его развития. Если ребенок в семье не желанен, не удовлетворяются его потребности в ласке, любви, эмоциональном контакте, если он переживает состояние внутреннего беспокойства, то все это развитие личности ребенка. Для нормального психического развития ребенка, ему нужна любовь родителей, спокойная обстановка в семье, доброжелательное задерживает отношение.

В практике семейного воспитания исторически сложились два типа отношений между родителями и детьми.

• **Отношения соподчинения** – этот тип вписывается в следующую формулу: «Я взрослый, ребенок – маленький, я знаю, как жить, он не знает. Я веду его за собой». Ребенок не всегда понимает такое благородство со стороны родителей и начинает сопротивляться, тогда взрослые применяют власть и силу. Процесс воспитания превращается в процесс подчинения ребенка. Дети, воспитанные на принципе «Я тебе – ты мне», смотрят на все с позиции выгоды.

• **Отношения сотрудничества** – сотрудничать с детьми, это значит ценить, уважать их, умение поступиться своими желаниями, нуждаться в них и быть нужными. Воспитание как сотрудничество – это естественное воспитание, которое имеет место в каждой дружной семье.

Воспитательная тактика в семье по отношению к ребенку с ограниченными возможностями должна быть точно такой же, как и в воспитании здорового ребенка. Постоянное акцентирование внимания на его «особенностях» – реальный путь к формированию зависимой, неустойчивой, не целеустремленной личности, пассивно воспринимающей все жизненные обстоятельства и не способной преодолевать трудности.

Нередко родителям недостает физических и моральных сил. Все они нуждаются в психологической помощи, потребности поделится с другими своими сомнениями и трудностями. Члены гармоничных семей, в большинстве своем, не замыкаются рамками отношений только между собой, а имеют друзей, у них есть свои интересы, любимые занятия. Эти связи являются источником психологической поддержки при возникновении тех или иных семейных проблем. У детей, как и у взрослых, также появляются друзья вне семьи, дети с ранних лет приобщаются к любимым занятиям, растут уверенными в себе, у них проявляется более рельефно чувство собственного достоинства, возникает более широкий и устойчивый диапазон интересов. К сожалению, у многих родителей существует тенденция сужения круга знакомств. Они пытаются «уйти» от своих проблем, постоянно испытывают психологическое напряжение, чувство безысходности, подозрительность и недоверие к другим людям, они замыкаются в себе. Таким родителям необходима «психологическая разрядка», необходимо на короткое время отвлечься от семейных проблем, провести его вне семьи, после чего может наступить определенное облегчение, вернуться уверенность в своих силах и мир предстанет в более привлекательном свете. Развитие аномального ребенка ставит перед родителями все новые и новые проблемы. Одной из таких проблем является реализация потребностей ребенка в общении со сверстниками. Родители не должны допускать, чтобы эти отношения складывались стихийно, и окружающие сверстники смеялись над его психическими и физическими недостатками. Рано или поздно ребенку придется общаться с окружающим миром, и, если у него не будут выработаны необходимые навыки взаимодействия с другими людьми, для него обособленность от сверстников может обернуться еще большей трагедией. В раннем возрасте контакты с другими детьми налаживаются более эффективно, адаптация происходит менее, безболезненно и быстрее. Однако ребенку нужно помочь в установлении этих контактов, наиболее приемлемой является игровая деятельность. Используя этот прием, родитель может организовать такие игры, в которых ребенок не будет чувствовать себя беспомощным. Участие в таких играх здоровых детей поможет больному ребенку обрести уверенность в себе и завоевать определенный авторитет в детском сообществе.

Кризисные периоды развития семейных отношений.

Первый период связан с осознанием того, что ребёнок болен, с получением точного диагноза, эмоциональным привыканием, информированием других членов семьи о случившемся. Первыми реакциями семьи на диагноз врачей могут быть шок, невротические реакции, разочарование, депрессия, поиски виновных в случившемся, после чего семья переживает стадию активизации своих ресурсов для разрешения возникшей критической ситуации, затем постепенно развивается привыкание.

Второй период определяется спецификой развития ребёнка в первые годы жизни. Хронический или эпизодический характер отклонений в развитии ребёнка, их тип и степень выраженности, реакция семьи на них могут иметь определяющее значение в формировании семейных взаимоотношений и поведения. В этот период семейный кризис углубляется значительными финансовыми и временными затратами на услуги, необходимые ребёнку, осознанием того, что интересы нашего общества часто не согласуются с интересами семей, имеющих детей с проблемами в развитии.

Третий период связан с поступлением ребёнка в школу, уточнение форм обучения (в обычной или специальной школе, школе-интернате), переживание реакций сверстников, хлопоты по устройству внешкольной деятельности сына или дочери.

Четвёртый период начинается с переходом ребёнка в подростковый возраст. Семья привыкает к хронической природе заболевания: возникают проблемы, связанные с сексуальностью, изоляцией от сверстников и отчуждением, профориентацией, планированием будущей занятости ребёнка. Это время может оказаться наполненным болезненными напоминаниями о том, что подростку не удаётся успешно завершить переход в следующий этап жизненного цикла, - он продолжает оставаться зависимым от своих родителей.

Пятый период семейных сложностей – начало взрослой жизни, в которой ярко переживается дезадаптация члена семьи – инвалида, дефицит возможностей для его социализации; принятие решения о подходящем месте обучения или проживания повзрослевшего ребёнка. Не обнадеживающая перспектива занятости инвалидов и недостаточные ресурсы для их самостоятельного проживания оставляют семье небольшой выбор альтернатив и вызывают глубокую озабоченность и тревогу в этот период.

Шестой период развития семейных отношений – взрослая жизнь члена семьи с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Обеспечение инвалида жильём, работой, организация его досуга, доступность медицинской помощи, социальное обслуживание интересует и беспокоит родителей. Родители тревожатся о том времени, когда они сами уже не смогут заботиться о своём ребёнке. Происходит перестройка взаимоотношений между супругами в случаях раздельного проживания с повзрослевшим членом семьи.

Логика воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья требует наличия специальных знаний, перестройки при необходимости межличностных отношений в семье, отказа от порочных стилей взаимодействия с ним и выработки наиболее оптимальной стратегии и тактики воспитательной работы с учетом дефекта, типа семьи, условий жизни и других факторов. Но надо осознавать, что готовых рецептов воспитания на все случаи жизни никто дать не может. Родители должны сами познать закономерности развития ребенка и соотносить с ними свои действия.

Особенности социально - педагогической поддержки детей - инвалидов и их родителей

В конце XX века в нашей стране, в крупных городах, начали создаваться специализированные центры по работе с различными категориями детей-инвалидов и их семьям. В таких центрах совместными усилиями специалистов-медиков, психологов, социальных работников, социальных педагогов и других специалистов – клиентам оказывается комплексная медицинская, социальная, психологическая и педагогическая помощь. Однако ведущее место при этом отводится социально-педагогической

деятельности. Социально-педагогическая деятельность поддержки лиц с ограниченными возможностями - непрерывный педагогически целесообразно организованный процесс социального воспитания с учетом специфики развития личности человека с особыми потребностями на разных возрастных этапах, в различных слоях общества и при участии всех социальных институтов и всех субъектов воспитания и социальной помощи.

Технологии социальной реабилитации включает совокупность методов и приемов, обеспечивающих прогрессивное развитие ребенка, имеющего инвалидность.

1. По функциям применения выделяют следующие технологии:

1. Психологические (воздействуют на психологические процессы, состояния и функции).
2. Социально – психологические (изменяющие процессы в системе человек/ группа).
3. Медико-социальные (влияющие на физическое состояние и связанные с ним социальные аспекты существования человека).
4. Финансово-экономические (позволяющие обеспечить материальными ресурсами, пособиями и льготами).

2. По области применения выделяют следующие технологии:

1. Диагностика – установление социальной проблемы, выявление причины и поиск способов ее решения, сбор информации;
2. Коррекция – изменение социального статуса, экономического и культурного уровня, ценностей и ориентации клиента;
3. Реабилитация – помощь по восстановлению ресурсов и жизненных сил клиента;
4. Адаптация – облегчение вхождения инвалида в сравнительно незнакомое общество.

Различают следующие формы реабилитации:

- *Медицинская реабилитация:* Она направлена на восстановление или компенсацию той или иной утраченной функции или на возможное замедление заболевания.

- *Психологическая реабилитация:* это воздействие на психическую сферу инвалида, направленное на развитие и коррекцию индивидуально-психологических особенностей личности.

- *Педагогическая реабилитация:* под этим понимается целый комплекс мероприятий воспитательного характера в отношении детей, направленный на то, чтобы ребенок овладел необходимыми умениями и навыками по самообслуживанию, получил школьное образование.

- *Социально-экономическая реабилитация:* под ней понимается комплекс мероприятий по обеспечению инвалида необходимым и удобным жилищем, денежному обеспечению и тому подобное.

- *Профессиональная реабилитация.* Она предусматривает обучение инвалида доступным видам труда, предоставление необходимых индивидуальных технических приспособлений, позволяющих индивиду стать достаточно самостоятельным в быту.

- *Спортивная и творческая реабилитация.* С помощью спортивных мероприятий, а также восприятия художественных произведений, активного участия в художественной деятельности у детей укрепляется физическое и психическое здоровье, исчезает депрессия, ощущение своей неполноценности.

- *Социальная реабилитация.* Она включает в себя и меры по социальной поддержке, т.е. выплаты родителям пособий и пенсий, надбавок по уходу за ребенком, оказание натуральной помощи, предоставление льгот, обеспечение специальными техническими средствами, протезирование, налоговые льготы.

В соответствии с задачей полноценной и комплексной реабилитации детей можно отметить психолого-педагогическую, социально-правовую, социально-медицинскую работу.

Основные направления психолого-педагогической работы.

К основным направлениям психолого-педагогической работы являются:

- Диагностика уровня психического развития и навыков ребенка;

- Составление индивидуальной комплексной программы реабилитации и своевременная ее корректировка;
- Организация и проведение логопедической, учебной и трудовой деятельности, а также социально-бытовой ориентации;
- Психологическое консультирование родителей;
- Обучение родителей основам реабилитации;
- Освоение и внедрение новых педагогических и социальных технологий;
- Определение критериев эффективности реабилитации;
- Разработка методик для социально-бытовой ориентации.
- Основные функции социально-правовой реабилитации таковы:
- Осуществление связи с учреждениями социальной защиты, чтобы активизировать социальный потенциал семьи и ребенка;
- Сбор информации и формирование банка данных о детях с ограниченными возможностями и их семьях;
- Правовая помощь родителям в разъяснении вопросов законодательства;
- Организация всех форм патронажа семьи, выездов специалистов в районы, области с целью оказания консультативной помощи семье и ребенку, а также работникам местных органов исполнительной власти;
- Привлечение учреждений культуры, спортивных и религиозных организаций для интеграции детей в общество;
- Консультации юриста.

Технологии реабилитации детей инвалидов предполагают обязательное включение родителей в реабилитационные мероприятия, посещение мамами и папами занятий по обучению основам социально медицинской реабилитации, собрания родителей, чтобы конкретизировать дальнейшую работу с ребенком в домашних условиях. Таким образом, идет совместное обучение детей и родителей умениям и навыкам независимой жизни.

Рассмотрим основные понятия социальной реабилитации:

Реабилитация – система медицинских, психологических, педагогических, социально – экономических мероприятий, направленных на восстановление социального статуса инвалида, достижения им материальной независимости и его социальной адаптации.

Социальная реабилитация – комплекс программ и действий, направленный на восстановление социальных функций человека, его социального и психологического статуса в обществе.

Комплексная реабилитация – процесс и система медицинских, психологических, педагогических и социально–экономических мероприятий, направленных на устранение, или возможно более полную компенсацию ограничения жизнедеятельности, вызванных нарушением здоровья со стойким расстройством функций организма.

Специалист по социальной реабилитации – это профессионал, призванный обеспечить перестройку психики и развитие заданных свойств личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья с помощью организационных, педагогических и психотехнических средств, реализацию его потребности быть личностью, а также способствовать созданию определенного психологического комфорта и психологической защищенности.

Социально-педагогическая поддержка - это процесс, направленный на содействие детям-инвалидам и их родителям в преодолении их трудной жизненной ситуации, побуждение их к активной самопомощи, личностного развития, самореализации в обществе.

Одним из ведущих факторов, обеспечивающих социальную адаптацию детей-инвалидов и родителей, воспитывающих детей – инвалидов, является их социально-педагогическая поддержка. Она акцентирует основное внимание и усилия на выработку у ребенка и родителей новой системы целей и ценностей, способствует их свободной самоактуализации и самореализации. При условии развития и обогащения личности за счет

возрастания самостоятельности и ответственности в межличностных отношениях, умения оптимально соотнести собственные интересы с интересами группы, инвалид сможет сам приносить пользу своим близким и обществу в целом, что будет способствовать его личностной и социальной адаптации. Таким образом, при определенных подходах к реализации социально-педагогической поддержки дети-инвалиды могут стать социально-активной группой населения.

Социально-педагогическая поддержка детей-инвалидов и родителей, воспитывающих их, сегодня официально признается одним из важнейших компонентов социальной деятельности общества. Она заключается в определении педагогического прогноза при разработке тех или иных законопроектов, программ, мероприятий, направленных на обеспечение и реализацию прав детей-инвалидов; осуществляет всю социальную работу с ними и с их родителями на основе принципов проектирования педагогически целесообразных отношений в социуме, использования в практике форм и технологий, основанных на фундаментальных, педагогических закономерностях и способствующих личностному развитию, самовоспитанию, самореализации, созданию комфортной среды обитания в социуме; предполагает целесообразную систему общественной помощи подрастающему поколению в его социальной жизни.

Социально-педагогические задачи:

- 1) воспитать у детей-инвалидов общественную активность, инициативу, готовность к жизни;
- 2) формировать у них личностные качества (эмоции, чувства, нравственность на основе усвоения культуры и ценностей своего народа, культуры здоровья, общения и поведения, культуры проведения свободного времени);
- 3) интегрировать детей-инвалидов в общество здоровых людей.

В процессе социализации, и, в частности, социальной адаптации детей-инвалидов, социально-педагогическая поддержка помогает им приобретать те качества, которые необходимы для жизнедеятельности в обществе, овладевать социальной деятельностью, социальным общением и поведением, осуществлять социальное становление личности.

Ребенок-инвалид не должен быть пассивным объектом воздействия, а должен стать активным субъектом социального формирования своей личности исходя из внутренних потенций, и, конечно, условий окружающей среды.

Основными критериями эффективности работы специалистов могут быть: анализ состояния проблем семей, имеющих детей-инвалидов и результатов их решения; включенность детей-инвалидов и родителей в различные виды социальной деятельности и активности к социальным ценностям; включенность взрослых в деятельность по улучшению условий в социуме; оценка социально-психологической обстановки и микроклимата в социуме; уровень профессионального роста специалиста.

Заключение. Проблема детской инвалидности является актуальной во всем мире.

Семья, ближайшее окружение ребенка с ограниченными возможностями — главное звено в системе его воспитания, социализации, удовлетворения потребностей, обучения, профориентации. Когда в семье есть ребёнок-инвалид, может повлиять на создание более жёсткого окружения, необходимого членам семьи для выполнения своих функций.

Родители должны понимать, что жизнь не останавливается с рождением ребёнка-инвалида, она продолжается, и надо жить дальше, воспитывать ребёнка, любить его таким, какой он есть, не проявляя излишнюю жалость.

Я считаю, что инвалиды - такие же люди, как и все, сильные и слабые, талантливые и не очень, они также испытывают минуты падения и минуты торжества.

Ярким примером сказанному является судьба Л.Бетховена. После тяжелой болезни он полностью потерял слух, но закончил «Третью Симфонию» и написал оперу «Фиделио», которая с небывалым успехом шла в лучших оперных театрах Вены, Берлина и Праги. В течение десяти лет Бетховен без усталости создавал сонаты, реквиемы и оперы. Его слава в то

время достигла небывалого масштаба. Никто не обращал внимания на его физический недостаток. Все восторгались и восторгаются талантом гениального композитора.

И в наши дни инвалиды являются для нас примером мужества, стойкости. Вспомним четырехкратного паралимпийского чемпиона Ирека Зарипова. Несмотря на то, что он в аварии потерял ноги, юноша смог закончить учебу, начал упорно тренироваться и достиг всемирного признания в таких сложных видах спорта, как лыжные гонки и биатлон. У И. Зарипова прекрасная семья, масса друзей, поклонников, и никого из них не смущает то, что мужчина –инвалид.

Мы обязаны ценить человека по его внутренним качествам и способностям и помочь семье, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, несмотря на многие трудности, возникающие в семье в связи с появлением ребенка с дефектом, их можно преодолеть или смягчить, если родители своевременно избавятся от последствий пережитого стресса, овладеют навыками управления своими чувствами и мышлением, научатся использовать свои воспитательные возможности и опыт воспитания таких детей, накопленный в других семьях. Но не во всех семьях могут справиться с навалившимися проблемами самостоятельно, им нужна своевременная психологическая поддержка и психотерапевтическая помощь и в этом могут быть полезными специалисты по социальной реабилитации.

Список литературы:

1. Айвазян, Е.Б., Павлова А.В., Одиноква Г.Ю. Проблемы особой семьи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2008. №2.
2. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: 2-е изд. М.,2009.
3. Бурмистрова, Е.В. Семья с «особым ребенком»: психологическая и социальная помощь // Вестник практической психологии образования. 2008. №4 (17).
4. Бэндлер, Р., Гриндер Дж., Сатир В. Семейная терапия /Пер. с англ. Ю.С.Уокер. М, 1999.
5. Дмитриева, Л.М. Деятельность центра психолого-медико-социального сопровождения по обеспечению специализированной помощи детям, воспитывающимся на дому //Дефектология. 2008. №2.

List of literature:

1. Ayvazyan, E.B., Pavlova A.V., Odinikova G.Yu. Problems of a special family // Upbringing and education of children with developmental disabilities. 2008. No.2.
2. Baenskaya, E.R. Assistance in raising children with special emotional development: 2nd ed. M., 2009.
3. Burmistrova, E.V. Family with a "special child": psychological and social assistance // Bulletin of Practical Psychology of Education. 2008. №4 (17).
4. Bandler, R., Grnder J., Satyr V. Family therapy /Translated from English by Yu.S.Walker. M, 1999.
5. Dmitrieva, L.M. Activity of the center for psychological, medical and social support to provide specialized assistance to children brought up at home //Defectology. 2008. №2.

Даньярова Ш.Ш.,
педагог-ассистент КПИ КГУ Средняя
общеобразовательная школа-комплекс
эстетического воспитания № 8,
КГУ Отдел образования города Петропавловска
КГУ Управление образования акимата северо-казахстанской области.
г. Петропавловск, Республика Казахстан

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация.** В статье раскрываются основные аспекты и процессы адаптации детей с РАС и их включение в инклюзивное пространство образовательной организации.*

***Ключевые слова:** психокоррекционная работа, аутистический спектр, развитие речи, бытовые навыки, адаптация.*

DanyarovaSh.Sh.,
teacher-assistant Secondary school-complex
of aesthetic education No. 8,
Department of Education of the city of Petropavlovsk,
.Department of Education of Akimat of North Kazakhstan region.
Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan

FEATURES OF ADAPTATION AND SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

***Annotation.** The article reveals the main aspects and processes of adaptation of children with ASD and their inclusion in the inclusive space of an educational organization.*

***Keywords:** psychocorrective work, autistic spectrum, speech development, household skills, adaptation.*

Начальной стадией психокоррекционной работы с детьми с расстройством аутистического спектра (далее РАС) считается стадия проведения индивидуальных занятий, но, для детей, посещающих дошкольные образовательные учреждения или с легкостью находящихся без матери, возможно проведение занятий в подгруппе. На первичных занятиях главной целью является: адаптация «особого» ребенка в незнакомом месте и привыкание к новому человеку (педагогу), которого прежде ребенок не знал. Если цель была достигнута и первое взаимодействие прошло успешно, следующим этапом выступает внедрение в личное пространство ребенка с целью корректирования его поведения [1]. Зачастую, сильное давление на ребенка вызывает у него аффективную реакцию. Очень важно, при проведении занятий дозировать давление, так как отрицательные эмоции от занятия могут спровоцировать отказ в дальнейшем контактировать с педагогом.

Помимо этого, важно, чтобы действия с ребёнком по способствованию корректирования поведения проводились в самом начале занятия, а во вторую половину необходимо включить те занятия, в которых в наибольшем случае заинтересован ребенок. Такая последовательность занятия плодотворно сказывается как для ребенка, так и для его матери, потому что в каком настроении ребенок завершает и покидает занятие зависит оставшееся впечатление от занятия. Важно завершить занятие на положительных нотах и не «передать» матери ребенка в состоянии аффекта. Для приобретения ребенком положительного опыта контакта необходимо начинать с того, чтобы ребенок научился видеть и воспринимать педагога. В большинстве случаев на начальной фазе развития (до

двух лет) у ребенка не приобретено базовое доверие к миру, что стало пусковым механизмом формирования аутичных черт. Задача педагога – либо вернуть упущенное доверие, либо заново воссоздать, чтобы исчезло отчуждение и появилось ощущение совместного сосуществования. Необходимо сформировать партнерское взаимодействие, т.е. общение на одном уровне с ребенком. Чувства: привязанность, симпатия, доброжелательное отношение к человеку, способствуют формированию у ребенка положительного эмоционального опыта, который выступает базой для межличностных связей в дальнейшем [2].

Партнерское взаимодействие, в первую очередь, это двухсторонние отношения, поэтому ребенок с РАС способен вступить в партнерские отношения в той мере, в которой учитель способен ему это взаимодействие предложить. Большое количество аутичных детей могут увидеть педагога при первом взаимодействии, но на понимание необходимо определенное время. На первичных занятиях важно создать поле «мы». Для этого необходимым является владение педагогом доступным для «особого» ребенка языком, как законными представителями, так и педагогами, осуществляющими коррекционную работу с ребенком. Но ввиду того, что система воспитания и образования в основном строится на языке вторичном. У многих возможности общения на первичном языке сильно ограничены. Способствовать к формированию мотивации к взаимодействию у «особого» ребенка возможно только при построении общения на доступном ему языке. В таком случае ребенок понимает заинтересованность педагога в контакте с ним. Важно, чтобы это был прямой язык без оценивания, в этом выражается уважение к ребенку как к личности, и формирует осознание своего Я.

При работе с детьми с РАС нецелесообразно и недействительно пользоваться общепринятыми методами коррекционной работы. Для более плодотворного результата работы педагогу необходима личностная вовлеченность и заинтересованность. Специалист должен уметь фиксировать и считывать «говорящий» взгляд «особого» ребенка. Посредством взгляда ребенок может выражать различные чувства: недовольство, обращение, благодарность, радость. При работе необходимо обязательно использовать интонации, жесты, моделировать для ребенка правильное поведение. Наиболее ценным опытом для ребенка с РАС является пребывание в группе с нормотипичными детьми для наблюдения со стороны при поддержке и объяснении партнера. Таким партнером может выступить родитель, психолог, педагог-ассистент, дефектолог, а также любой специалист, осуществляющий коррекционную работу с ребенком. Также работа в группе способствует ликвидации нехватки общения. Именно таким образом и в таких условиях ребенок в безопасных для него условиях получает опыт общения в то время, как в обычной среде даже коммуникативный ребенок может приобрести негативный опыт взаимодействия и общения. Пройдя первоначальный этап, доступным становятся совместные игры по ролям и игры по определенным правилам и подражанию. Например, совместное рисование детей группы или подгруппы на большом ватмане способствует формированию межличностного общения между детьми и стимулированию установления более тесных эмоциональных связей. Особенно полезным это может быть для детей, испытывающих затруднения в вербализации. При рисовании им намного легче выразить свои чувства [3].

Направления работы с детьми с расстройствами аутистического спектра:

1. Формирование «желательного» поведения. Важно, предусмотреть для ребенка задания, где не нужны огромные усилия, точные действия и речевое общение; для ребенка необходимо облегчить выполнение даже самых простых заданий. Далее, основываясь на заинтересованность ребенка, усложнять задания.

2. Работа по развитию речи. Независимо от речевых расстройств ребенка необходимо придерживаться следующих правил: 1) разговаривать с ребенком, проговаривать каждые действия, использовать новые для ребенка слова, не настаивая на запоминании; 2) планировать и обсуждать планы на предстоящий день.

3. Формирование бытовых навыков. Это один из важных этапов для эффективного приспособления ребенка с РАС к образу жизни семьи, устранения нежелательного

поведения, способствования формирования навыков бытового поведения и самообслуживания.

4. Приобщение к окружающему миру т.е. организация совместного обследования предметов быта через обогащение сенсорных навыков и соединение впечатлений с функциями реального предмета исследования.

5. Создание ежедневных расписаний. Это эффективный инструмент упорядочивания как домашней, так и школьной среды.

Такое подобное расписание способствует формированию упорядочивания деятельности ребенка, и в случае с детьми, которые уже имеют определенный опыт работы с расписанием дня, можно перейти к более сложному этапу. Для формирования самостоятельного построения упорядочивания повседневных занятий, каждое утро ребенок может индивидуально формировать свое расписание, выбирая необходимые для него виды деятельности из группы подготовленных карточек. Необходимо дать ребенку нужное для него время в формировании расписания, а после вместе выполнить его. Процесс адаптации детей с РАС и включения их в инклюзивное пространство организации образования длительный процесс и требует терпения со стороны педагогов, командной работы специалистов и поддержки родителей.

Список литературы:

1. Бгажнокова И. М. Общее и специальное образование: пути к взаимодействию и интеграции / И. М. Бгажнокова. - (Образовательная политика) // Вопросы образования. - 2006. - № 2. - С. 30-38.

2. Сманцер А. П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода / А. П. Сманцер. - (Педагогика) // Вестник Полоцкого государственного университета. - 2010. - № 11. - С. 8-12.

3. Машенко Е.Н. Коррекционная работа с ребенком аутистом, с чего начать или «дорогу осилит идущий». - http://opmpk.sko.kz/page/read/Konsultacii_psihologa.ht

List of literature:

1. Bgazhnokova I. M. General and special education: ways to interaction and integration / I. M. Bgazhnokova. - (Educational policy) // Questions of education. - 2006. - No. 2. - pp. 30-38.

2. Smanzer A. P. Preparation of future teachers to work with children in inclusive education based on a competence-based approach / A. P. Smanzer. - (Pedagogy) // Bulletin of the Polotsk State University. - 2010. - No. 11. - pp. 8-12.

3. Mashchenko E.N. Correctional work with an autistic child, where to start or "the road will be mastered by the walking". - http://opmpk.sko.kz/page/read/Konsultacii_psihologa.ht

Дьяченко А. С.,
КГУ Областная (коррекционная)
школа-интернат для детей с нарушениями слуха
г. Петропавловск, Казахстан

ИНТЕГРАЦИЯ УРОКОВ ФИЗИКИ И ИНФОРМАТИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ НЕСЛЫШАЮЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.** Современные тенденции развития специального образования требуют от школ для детей с нарушениями слуха внесения качественных изменений в педагогическую концепцию. Обновленные учебные планы, принятые в Казахстане, предъявляют высокие требования к специальному образованию, обеспечивая его соответствие международным стандартам. В данной статье предлагается образовательная модель, разработанная для школ, обучающихся глухих и слабослышащих детей, и направленная на повышение эффективности и качества образовательного процесса в рамках обновления содержания образования. Приведена структура модели обучения, рассмотрены ее основные содержательные линии и сценарии их реализации с помощью информационных технологий. Проведен анализ условий, необходимых для его успешного применения в современной системе образования Республики Казахстан. Даны рекомендации по обеспечению эффективного обучения глухих и слабослышащих детей в рамках периодической схемы деятельности коррекционной школы.*

***Ключевые слова:** модель обучения, специальное образование, нарушение слуха, информационные технологии, школа, эффективность обучения, коррекция.*

Dyachenko A. S.,
Regional (correctional)
boarding school for children with hearing impairments
Petropavlovsk, Kazakhstan

INTEGRATION OF PHYSICS AND COMPUTER SCIENCE LESSONS FOR THE DEVELOPMENT OF IMAGINATIVE THINKING OF DEAF SCHOOLCHILDREN

***Annotation.** Modern trends in the development of special education require schools for children with hearing impairments to make qualitative changes to the pedagogical concept. The updated curricula adopted in Kazakhstan place high demands on special education, ensuring its compliance with international standards. This article proposes an educational model developed for schools teaching deaf and hard of hearing children, and aimed at improving the efficiency and quality of the educational process within the framework of updating the content of education. The structure of the learning model is given, its main content lines and scenarios of their implementation with the help of information technologies are considered. The analysis of the conditions necessary for its successful application in the modern education system of the Republic of Kazakhstan is carried out. Recommendations are given to ensure effective education of deaf and hard-of-hearing children within the framework of the periodic scheme of correctional school activities.*

***Keywords:** learning model, special education, hearing impairment, information technology, school, learning effectiveness, correction.*

Комплексный подход в обучении неслышащих школьников предполагает необходимость учета особого пути развития познавательных процессов, поэтапного, постепенного усложнения требований к формируемым способностям, а также перенос усвоенных знаний и умений на работу с современными материалами в новых условиях. Важным и специфическим состоянием организации наглядной предметной деятельности в

обучении школьников, имеющих нарушение слуха, является преумножение терминологического словарного запаса и его применение на различных уроках. Это способствует лучшему восприятию речи окружающих, конструкции собственных выражений, развитию разговорной речи.

Применение интегративного подхода на основе межпредметных связей создает дополнительные средства учащимся с нарушением слуха для единого запаса знаний окружающей действительности, развития мышления, понимания своих учебных достижений и необычных возможностей.

Положение интегрированного подхода в обучении лиц с особыми образовательными потребностями, значащего дидактический эквивалент, воссоздающий направленности интеграции научных знаний, заслуживает в настоящее время инноваторский смысл в связи с требованиями нынешних учебных программ по обновленному содержанию, которые определяют задачу вырабатывания у обучающихся баз научного мировоззрения, целостного восприятия научной картины мира, возможностей наблюдать, исследовать и решать практические задачи с успешным применением современных информационных технологий.

В КГУ «Областная специальная (коррекционная) школа-интернат для детей с нарушениями слуха» при обучении детей с нарушениями слуха активно употребляется интегрированное обучение, в частности на уроках естественно-математического цикла. Педагоги зачастую проводят совместные уроки информатики, физики, математики, географии, на которых предлагают учащимся решать предметные задачи при помощи компьютера. Применение информационных технологий позволяет не только создавать у обучающихся модельные представления, но и обучать их моделированию явлений природы в виртуальной среде и образовывать умения проделывать модельный эксперимент. Компьютерные экспериментальные задачи разрешают создавать у обучающихся экспериментальные умения более эффективно, чем реальные, поскольку гарантируют обширный потенциал варьирования критерий задачи, разрешают выработать у учащихся образное и пространственное мышление, информационную и коммуникативную компетентность.

Интеграция физики и информатики – один из способов увеличения мотивации к обучению у неслышащих школьников, вырабатывания их логического и образного мышления. Ограниченные и зачастую исковерканные изображения об окружающем обществе у детей с нарушениями слуха ставят надобность обучения школьного курса физики на основе использования наглядно-чувственного познания, обширного использования цифровых образовательных ресурсов в варианте представленных в цифровой форме фотографий, видеофрагментов, постоянных и динамических моделей, символьных предметов и графики, а также предметно-практической деятельности при синхронном вырабатывании речи и вербального мышления. Эти задачи решаются установлением межпредметных связей с информатикой, учебная программа что подразумевает исследование приложений, имитирующих физические течения на компьютере.

Сформировавшаяся в нашей школе технология выполнения интегрированных уроков физики и информатики подразумевает следующие этапы:

- изучение какой-нибудь темы на уроках физики, закрепление абстрактной части, обработка практических навыков, накопление лексикографического запаса;
- изучение программного комплекса на уроках информатики, заключающего в себе материалы по выбранной физической теме, выработка навыков занятия в предоставленной программной среде, умений использовать ее для решения установленных задач, углубление словаря;
- совместный синтезирующий урок, на котором обучающиеся высказывают свои практические навыки решения физических задач, прогнозирования физических процессов при помощи компьютера по установленной теме, а также теоретические познания и владение терминологией, диалогической речью.

Практика показывает, что использование компьютера увеличивает результативность преподавания ребят с нарушениями слуха. Используемая в нем знаковая конструкция быстро запоминается глухими, так как наглядно-образное и наглядно-действенное мышление часто превалирует у учащихся над словесно-логическим. Следовательно уместно пользоваться информационные технологии на всех стадиях обучения. Учебная программа, по которой действует наша школа, разрешает определить межпредметные связи по физике и информатике последующим образом:

- 8 класс: мониторинг физических явлений с применением компьютерных средств;
- 9 класс: решение физических задач с применением табличного процессора;
- 10 класс: имитирование физических процессов на компьютере;
- 11 класс: применение языка программирования Паскаль для решения физических задач и моделирования физических явлений;
- 12 класс: решение физических задач с использованием веб-технологий.

Один из примеров применения программного продукта на интегрированном занятии – конструктор виртуальных исследований «Crocodile Physics». Это программа-симулятор, что разрешает имитировать физические явления и проводить эксперименты. Охватывает огромный состав презентаций по различным темам, а также задач, решение которых исполняется на компьютере через симуляции. Присутствуют материалы по таким разделам, как «Сила и ускорение», «Энергия и движение», «Электричество», «Волновые явления». Ключевым для вырабатывания образного мышления подростков приходит модифицирование отношения к физической задаче и процедурам, сопряженным с ее решением. Это осуществляется за счет употребления задач многообразных типов, вводящих в себя многообразные варианты деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий. В данной программе предусматриваются установки новых образовательных стандартов, сопряженных с личностно-ориентированными, активными и компетентностными подходами к определению целей, нахождения и технологий преподавания физике. К традиционно задаваемым целям преподавания дополняются такие, преимущества которых кроме компьютера затруднено или невозможно (например, моделирование столкновения двух автомобилей).

Таким образом, проведя занятие по изучению материала по предпочтенной теме, возможно проводить интегрированный урок по следующей схеме:

- организационный момент (подготовка к уроку, включение важных приложений на компьютере);
- мотивация учащихся, постановка целей урока (учителя знакомят обучающихся с планом урока – синхронное использование их знаний, приобретенных на уроках физики и информатики);
- повторение материала, занятие у доски (традиционное решение физической задачи);
- инструктаж учащихся, занятие за компьютером (решение или моделирование подобной темы при помощи компьютерных средств);
- подведение итогов (анализ проделанной работы, обсуждение обучающимися способностей использования своих познаний в разнообразных ситуациях).

В ходе подобного урока деятельно применяется моделирование – специальный способ исследования, организованный на том, что конкретный объект, который невозможно анализировать непосредственно, сменяется компьютерной моделью. Моделируя исследуемые определения или явления, учащиеся с нарушенным слухом овладевают мастерством исследовать начальные данные, что сформировывает совместную творческую направленность, увеличивает степени анализа, рефлексии. Исполнение такого типа заданий разрешает увеличить уровень формирования пространственного мышления учащихся, приобрести основу для исследования дальнейших тем, выработать творческие способности, так как в основе творчества лежит активность образных компонентов мышления.

Известно, что первое условие формирования понятийного мышления ребят с нарушениями слуха – это формирование речи как средства мыслительной деятельности на

наглядно-действенном и наглядно-образном уровне. Это означает получение ребенком практики решения задач, ситуация которых сформулированы наглядными средствами. Компьютерное моделирование – одно из таких средств. Неслышащий школьник, решая физическую задачу на компьютере, абстрактно мыслит, употребляет образное мышление, имитирует физический процесс.

Применение компьютерного моделирования позволяет целенаправленно обрабатывать информацию, моделировать обстановку внедренными образами и понятиями. В данном случае при использовании компьютера случается облегчение отдельных понятий, которые обучающийся пробует пояснить словесно в процессе обучения решению задач. Интеграция же физики с информатикой в предоставленном случае позволяет, во-первых, уменьшить нагрузку на одного учителя, во-вторых, выделить побольше внимания исследованию определенных тем, а в-третьих, увеличить интерес учащихся через целенаправленную занятия с информационно-коммуникационными технологиями, что в свою очередь приведет к более совершенному и удачному постижению двух учебных дисциплин.

Список литературы:

1. Вуколова, О. Ф., Питель, С. Т. Алгоритмическая составляющая новой инструментальной грамотности // Актуальные вопросы современной науки и практики. – 2021. – С. 276-284.
2. Глухов, В. А., Шилова Ю. В. Элементы геймификации в инструментарии современного преподавателя информатики для развития интереса обучающихся к изучению программирования // Актуальные вопросы развития профессионализма педагогов в современных условиях. – 2018. – С. 48-58.
3. Сивинский, А., Куламбаева, К. Повышение эффективности обучения в школе для детей с нарушениями слуха через проведение интегрированных уроков физики и информатики // Вестник КазНПУ им. Абая серия «Педагогические науки». – 2020. – Т. 65. – №. 1. – С. 331-337.
4. Созаева, Н. С. Преподавание информатики для детей с нарушением слуха // Техническое творчество молодежи. – 2017. – №. 3. – С. 56-58.
5. Флери, В. И. Глухо-немые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и способам образования самым свойственным их природе. – СПб.: Типография А. Плюшара, 1835. – 306 с.

List of literature:

1. Vukolova, O. F., Pitel, S. T. Algorithmic component of new instrumental literacy // Actual issues of modern science and practice. - 2021. – pp. 276-284.
2. Glukhov, V. A., Shilova, Yu. V. Elements of gamification in the tools of a modern computer science teacher for the development of students' interest in learning programming // Topical issues of the development of teachers' professionalism in modern conditions. – 2018. – pp. 48-58.
3. Sivinsky, A., Kulambayeva, K. Improving the effectiveness of teaching at school for children with hearing impairments through integrated physics and computer science lessons // Bulletin of KazNPU named after. Abaya series "Pedagogical sciences". - 2020. – Vol. 65. – No. 1. – pp. 331-337.
4. Sozaeva, N. S. Teaching computer science for children with hearing impairment // Technical creativity of youth. – 2017. – No. 3. – pp. 56-58. 5. Fleury V. I. Deaf-mute, considered in relation to their condition and methods of education most characteristic of their nature. – St. Petersburg: A. Plyushar Printing house, 1835. – 306 p.

Коробкова Л.А., магистрант
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
Научный руководитель: **Коротовских Т.В.**, к.псих.н, доцент
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЮЖЕТНЫХ КАРТИН

***Аннотация.** В статье рассматриваются определения связной речи у разных авторов, дается определение понятия «сюжетная картина», приводятся аргументы адекватности и необходимости использования сюжетных картин при формировании связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Также предлагаются этапы работы с сюжетной картиной, даются примеры упражнений для каждого из этапов работы.*

***Ключевые слова:** сюжетная картина, связная речи, дети старшего дошкольного возраста, нарушения речи.*

Korobkova L.A.,
master's student Surgut State
Pedagogical University ,
supervisor : **Korotovskikh T.V.**, к. psycho.n, associate professor
Surgut State Pedagogical University ,
Surgut, Russia

THE FORMATION OF COHERENT MONOLOGICAL SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS THROUGH PLOT PICTURES

***Annotation.** The article examines the definitions of coherent speech by different authors, defines the concept of "plot picture", provides arguments for the adequacy and necessity of using plot pictures in the formation of coherent speech of preschoolers with general speech underdevelopment. The authors also suggest the stages of working with the plot picture, give examples of exercises for each of the stages of work.*

***Keywords:** plot picture, coherent speech, older preschool children, speech disorders.*

Связная речь для ребенка является способом коммуникации с внешним миром, что говорит об особой значимости этого процесса в жизни дошкольника. Хорошо сформированная связная речь помогает ребенку в адаптации, в принятии его сверстниками, в формировании уверенности в себе, способствует успешной игровой, а затем учебной деятельности.

Под связной речью понимают любое логичное, целостное высказывание, подчиняющееся правилам грамматики, состоящее из нескольких слов, предложений, объединенных общим смыслом. Рассмотрим, какое определение связной речи дают исследователи, занимающиеся методикой развития речи и обучения родному языку.

Как считал С. Л. Рубинштейн, связность речи — это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя». То есть главной целью высказывания должна быть передача информации в доступной с точки зрения понятности форме. А это в свою очередь достигается лишь при условии сохранения логичности и целостности связной речи.

М.М. Алексеева и В.И. Яшина: считают, что «связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки» [1, с.48].

А.М. Бородич: «Связная речь — смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание людей» [2, с.54].

Ф.А. Сохин: «Под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно» [3, с.103].

Таким образом, можно сделать вывод, что стержнем речевого высказывания является смысл. Исходя из этого, связную речь можно определить, как единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки [1, с.253].

Современная коррекционная педагогика предлагает множество методов, способствующих формированию и развитию связной речи дошкольников, но использование сюжетных картин, по нашему мнению, недостаточно применяется в систематической работе логопедов, работа по сюжетной картине заменяется другими видами занятий по развитию связной речи (описанием предметов, пересказом, составлением рассказа по серии картинок).

Следует отметить, что понятию «сюжетная картина» дается подробное определение в методиках обучения изобразительному искусству, а в методиках коррекционной логопедической работы часто смешиваются или отождествляются понятия «сюжетная картина» и «сюжетная картинка»; «серия сюжетных картин» используется наравне с понятием «серия сюжетных картинок».

В своей работе мы будем придерживаться следующего определения: «Сюжетные картины - это картины, в которых заложена определенная идея, действие, где предметы и персонажи находятся в сюжетном взаимодействии друг с другом, описывается какой-либо момент или событие из жизни человека».

Известный педагог К.Д. Ушинский говорил: «Дайте ребёнку картину, и он заговорит!» Но современного дошкольника, привыкшего к красочным игрушкам, ярким, динамичным мультфильмам, дошкольника, который ежедневно просматривает множество рекламных роликов и музыкальных клипов по телевизору, трудно заинтересовать «неподвижными» картинами со стандартным сюжетом, и всё же роль картины в обучении дошкольника по-прежнему велика.

По мнению педагога Е.И. Тихеевой, «...картины раздвигают поле непосредственного наблюдения... Образы и представления, ими вызываемые, конечно, менее яркие, чем те, которые даёт нам реальная жизнь... Однако видеть жизнь во всём её многообразии невозможно» [4, с.64].

И в этом смысле картина - прекрасная наглядность, на базе которой дети под руководством взрослых упражняют наблюдательность, совершенствуют сопутствующие наблюдению психические процессы (мышление, воображение, внимание, память, восприятие), пополняют запас знаний и сведений, развивают речь.

При выборе учебных сюжетных картин следует учитывать ряд факторов:

1. картина должна быть интересна, понятна, воспитывать положительное отношение к окружающему;
2. картина должна отражать интересное событие, интригующую ситуацию, вызвать яркие эмоции у ребенка;
3. картина должна быть высокохудожественной;
4. изображения героев, животных, других объектов должны быть узнаваемыми;
5. сюжет картины побуждает к размышлению и стимулирует фантазию ребенка;
6. содержание картины способствует общению ребёнка с взрослыми;
7. сюжет картины имеет различные варианты толкования, используя одну картину, можно составить несколько рассказов.

Т.А. Ткаченко предлагает использовать на логопедических занятиях сюжетные картины с проблемными сюжетами, поскольку они усиливают мотивацию к занятиям, вызывают яркую эмоциональную реакцию, стимулируют творческое и логическое мышление, позволяют совершенствовать связную речь, способствуют расширению знаний и сведений, обеспечивают заинтересованное общение между взрослым и ребёнком [5, с.4].

Работу по картине следует начинать с рассматривания. Рассматривание картины, по мнению Е.И.Тихеевой, имеет тройную цель: упражняет в наблюдении, развивает мышление, воображение, логическое суждение и обогащает речь ребенка [4,с.76].

Современные дети не умеют рассматривать картины, им сложно устанавливать взаимосвязи между персонажами, они не всегда понимают способы изображения объектов. Из этого следует необходимость их научить смотреть и видеть предметы и действия на картине, развивать внимательность к деталям. При рассматривании активизируется и уточняется словарь, развивается диалогическая речь; умение отвечать на вопросы, обосновывать свои ответы, самому задавать вопросы.

Картину можно рассматривать по частям. Вначале - основное, затем детали, которые дети должны заметить сами, следует также обратить внимание на фон, интерьер, пейзаж.

Для развития памяти, внимания и зрительного восприятия рекомендуется, после разбора содержания картин, проводить игровые упражнения на наблюдательность. Например: ребенок называет предметы заданного цвета, размера, изготовленные из указанного материала, припоминает действия, выполняемые различными персонажами картины. С успехом проводятся игры «исправь ошибку», где логопед намеренно искажает какой-либо факт, относящийся к картине, а также «закончи предложение» подходящим по смыслу словом, словосочетанием.

Далее детям с общим недоразвитием речи необходимо выполнить упражнения для формирования и развития лексико-грамматических и синтаксических навыков, Т.А. Ткаченко предлагает рассматривать картину и составлять предложения из набора слов, правильно согласуя их между собой и при этом не искажая содержания картины. Например, при работе с картиной «Музыкальное занятие» предлагаются упражнения наборы слов:

Воспитатель — позвать — дети — музыкальный зал.

Наташа — подбежать — дверь.

Дети — шагать — лестница.

Вова — входить — зал.

Катя — танцевать — полька.

Серёжа — петь — любимая песня.

Миша — слушать — колыбельная песня.

Музыкальный руководитель — играть — пианино.

Дети — готовиться — праздник.

Работая с тематикой картины (в данном случае картина о музыке), логопед формирует и расширяет словарный запас по теме. У детей можно спросить, какая бывает музыка (классическая, танцевальная, современная, старинная), какие музыкальные инструменты знает ребенок, где можно услышать музыку (телевидение, радио, интернет, концерты, сыграть и спеть самостоятельно), как люди записывают музыку, люди каких профессий связали свою жизнь с музыкой (композиторы, певцы, исполнители, музыканты театров, оркестров и филармоний) и так далее.

На данном этапе работы уместны также упражнения «один-много», «скажи ласково», подбор синонимов и антонимов и другие.

На следующем этапе вовлекаем детей в рассуждение по теме картины, стимулируем размышления на тему, как появилась музыка, почему люди слушают музыку, легко ли играть на музыкальных инструментах, почему некоторые дети/люди закрывают глаза, когда слушают музыку. На этом же этапе делимся переживаниями из личного опыта, дети рассказывают, на каких инструментах играют их родители, какая музыка им нравится, при

возможности на занятиях включаем музыку и спрашиваем о тех чувствах, которые дети испытывают при прослушивании.

Следующим этапом следует собственно рассказ по картине, этот вид рассказывания является синтезом описания, повествования и рассуждения. Ребенок описывает картину в деталях, рассказывает ситуацию, взаимодействия персонажей на картине, рассуждает, как поступают герои картины и как поступил бы он сам в похожей ситуации. На первых порах детям требуется образец логопеда, при приобретении определенного навыка рассказывания дети легко справляются сами. Данный этап можно считать заключительным при работе с картиной, но при необходимости можно расширить круг заданий и придумать дальнейшее развитие событий, изображенных на картине. Детям очень нравится фантазировать и задания сочинительного характера они выполняют с удовольствием.

Итак, можно сделать вывод о том, что сюжетная картина является эффективным средством развития связной монологической речи детей, так как сюжет раскрывает перед детьми яркий эпизод из жизни, обогащает соответствующим возрасту детей лексиконом, заставляет сопереживать героям картины, выражать собственное отношение к происходящему на изображении. Благодаря картине ребенок старшего дошкольного возраста способен научиться составлять связный рассказ с опорой на свои впечатления и ощущения.

Список литературы:

1. Алексеева, М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. — Москва: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
2. Бородич А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. - Москва: Просвещение, 1981. — 256 с.
3. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада / Под ред. Ф.А. Сохина. 2-е изд., испр. - Москва: Просвещение, 1979.— 223с.
4. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) /Е.И. Тихеева. - Москва: Просвещение, 1981. — 144 с.
5. Ткаченко Т.А. Картины с проблемным сюжетом для развития мышления и речи у дошкольников. Выпуск 3. Методическое пособие и демонстрационный материал для логопедов, воспитателей и родителей / ТА. Ткаченко.— Москва: «Издательство «ГНОМ и д», 2006. — 32 с.

List of literature:

1. Alekseeva, M.M., Yashina V.I. Methods of speech development and teaching the native language of preschoolers: textbook. manual / M.M. Alekseeva, V.I. Yashina. — Moscow: Publishing Center "Academy", 2000. - 400 p .
2. Borodich A.M. Methodology of speech development of children / A.M. Borodich. - Moscow: Prosveshchenie, 1981. — 256 p.
3. Speech development of preschool children: A manual for the educator of children. garden / Edited by F.A. Sokhin. 2nd ed., ispr. - Moscow: Prosveshchenie, 1979.— 223s.
4. Tikheeva E.I. Speech development of children (early and preschool age) / E.I. Tikheeva. - Moscow: Prosveshchenie, 1981. — 144 p.
5. Tkachenko T.A. Paintings with a problematic plot for the development of thinking and speech in preschoolers. Issue 3. Methodological guide and demonstration material for speech therapists, educators and parents / TA. Tkachenko.— Moscow: "Publishing house "GNOME and d", 2006. — 32 p.

Лопаткина А.А.,
учитель технологии и искусства
Центр образования №1,
магистрант РГПУ им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия.

РЕСУРСЫ ИЗОТЕРАПИИ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация:** В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка оценить возможности изотерапии при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В статье дан анализ изотерапии как методики при социально-педагогической деятельности.*

***Ключевые слова:** социально-педагогическая деятельность, арт-терапия, изотерапия, дети с ограниченными возможностями здоровья*

Lopatkina A.A.,
teacher of technology and art
Education Center No. 1;
student «The Herzen State Pedagogical University»,
St. Petersburg, Russia.

ISOTHERAPY RESOURCES IN SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH STUDENTS WITH DISABILITIES

***Annotation:** As a research task, the author identified an attempt to evaluate the possibilities of isotherapy when working with children with disabilities. The article analyzes isotherapy as a technique in socio-pedagogical activity.*

***Key words:** socio-pedagogical activity, art therapy, isotherapy, children with disabilities, socio-pedagogical activity, healthy lifestyle, prevention of bad habits, family prevention.*

Сегодня особое внимание уделяется детям «с особой миссией» - детям с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ). Гуманитарная особая миссия заключается в том, чтобы сделать мир человечнее, добрее и отзывчивее. Социальные особенности детей с ОВЗ освещены в работах О.Н. Потапова, Л.А. Потылицына, Е.Р. Ярской-Смирновой), их социально-психологические особенности (Е.В. Конева, В.К. Солондаева, У.В. Ульяновской, О.Н. Усановой, М. Фриковски и В.П. Столбовой).[1]

Исследователи выделяют несколько групп основных проблем детей, отнесённых к данной категории.

Психологическая несамостоятельность. У детей, этой категории формируется психология «человек, зависимый от другого человека». Это препятствует их интегрированию в социум, лишает способности удовлетворения своих потребностей и защиты своих насущных законных прав. Ребёнок с ОВЗ данной категории нередко сфокусирован только на своём нарушении – заиклен и встревожен своими проблемами и переживаниями, угнетён своей отстранённостью от сверстников, что зачастую может приводить к «болезненной» зависти к ним.

Социально-психологическая ограниченность. Социально-психологическая ограниченность является следствием ограниченных возможностей здоровья. Нemoщность детей с ОВЗ не всегда тотально зависит от конкретной ситуации и отношения окружающих. Безусловно, дети с ОВЗ испытывают социально-психологические и психолого-педагогические трудности при обучении в школе. Прежде всего они связаны с недостаточным развитием эмоционально-волевой сферы. По мнению многих авторов,

инфантилизм, который проявляется в поведении и деятельности таких обучающихся является недоразвитием личности ребёнка. [1,5]

Критический уровень качества жизни. Критический уровень качества жизни характеризуется снижением самооценки, отрицательным самоотношением, отсутствием самоуважения, негативизмом ко всему, что окружает ребёнка с ОВЗ.

Деформация психологической сферы. Деформация психологической сферы, тотально препятствующая эффективному социальному функционированию и софункционированию с другими, связана с «вымыванием» потенциально позитивной, резко сниженной самооценки и непродуктивных контактов с окружающими. Данная проблема проявляется в отрицательном самоотношении, ограниченности в общении, замкнутости, дистанцировании от окружающих, фиксации на собственных неудачах, выученной беспомощности, иждивенческой и потребительской позиции к окружающим. На этом фоне, особую актуальность приобретает включение художественной терапии в индивидуальную и групповую социально-педагогическую работу с детьми с ОВЗ. Она основана на восприятии сильного позитивного воздействия искусства, которое включает в себя его внутреннюю гармонизацию и приобретение духовных и моральных принципов.

В целом, арт-терапия имеет психологически превентивную, развивающуюся и вовлеченную ориентацию в продвижении важных, особенно творческих личных ресурсов, полезную в искусстве в различных областях, и может стать эффективной технологией для социально-педагогической работы с детьми имеющими трудности в адаптации и социализации. Популярность исследований гуманитарных технологий в социальной педагогике связано с увеличением количества негативных явлений в современном обществе, с необходимостью позитивного, адаптивного, профилактического, коррекционного воздействия на социализацию человека. Это связано также и с тем, что художественное эстетическое влияние на внутренний мир человека, входит в его психологическую структуру, влияет на уровни ценностей, сознание, на переживания и формирование духовного опыта. Целенаправленное влияние искусства проявляется в улучшении коммуникационных и творческих способностей самовыражения личности. Особенно полезно такое влияние в детстве.

Изотерапия является одним из направлений арт-терапии. Известно, что изотерапия (рисование), как изобразительная деятельность, тесно связана с развитием ребёнка в целом, ведь во время рисования задействована не отдельная функция, а вся личность. Базовая идея изобразительной арт-терапии заключается в ее «сигнальной цветовой системе», согласно которой посредством цвета участник технологии сигнализирует о своем эмоциональном состоянии.

Европейская и американская арт-терапия в зарубежных традициях означает практику в контексте изобразительного искусства и визуальной работы в контексте психотерапевтических отношений (рисование, живопись, скульптура и т.д.) Н. Гелинг, Е. Бушон, С. Дженнингс, Г. Шоттенлоир). [2] Художественная терапия в социально-педагогической деятельности в России понимается в узком смысле, как воздействие на занятость детей средствами изобразительного и декоративно-прикладного искусства (эктотерапия). Анализируя научные работы и программы, можно увидеть, что арт-терапевтические методы и практика в области отечественной социальной педагогики и педагогики искусства решают общепедагогические проблемы [4]. Так, например, любой ребенок подвержен эмоциональным травмам, которые могут наложить отпечаток на всю его дальнейшую жизнь. Причиной этого является недостаточная эмоциональная раскрепощенность и накопленные негативные эмоции. Взрослый человек понимает, что подобные сгустки негативной информации нельзя хранить в себе, от них нужно избавляться, то ребенок этого не осознает и может замкнуться в себе. Это и вызывает необходимость любыми способами заставить его выплеснуть свои эмоции. И в этом случае, наиболее эффективным методом сложившейся проблемы является применение методов арт-терапии [3,4].

Благодаря творчеству ребенок может полноценно самовыражаться, его самооценка поднимается, уверенность в себе растёт, терапия освобождает ребенка от негативных эмоций. Для детей с ограниченными возможностями изотерапия становится не только способом самовыражения, но и инструментом для развития чувственно-двигательной координации.

При выборе арт-терапии следует обратить внимание на возможность использовать индивидуальный подход к каждому конкретному ребенку. И здесь самым универсальным методом можно считать именно изотерапию[2]. Ведь для того, чтобы рисовать, не нужно абсолютно никаких специальных навыков (как в случае, например, с музыкой). Рисуют абсолютно все, просто мало кто обращает на это внимание.

В изотерапии ребенок моментально откликается на происходящее в той или иной ситуации, отражает свои различные переживания, часто не осознаваемые и невербализуемые.

Стоит отметить, что изобразительная деятельность и общее развитие, в случае с детьми, тесно связаны между собой.

Есть довольно чёткие правила построения схемы занятия изотерапией.

1. Правильно подготовленное рабочее место
2. Чётко обозначенный вид работы
3. Определены и поставлены задачи и цели
4. Создана правильная и спокойная обстановка
5. Пробуждение интереса к работе
6. Время работы 20-30 минут
7. Подведение итогов работы
8. Смена формы занятий

Основная задача, которая должна быть поставлена перед ребёнком, как итог – довести начатое до конца. Данная задача зачастую является первостепенной для детей с ограниченными возможностями здоровья, так как различные физиологические и психические нарушения сильно влияют на концентрацию и сосредоточенность на одном действии. Даже в случае, если ребенок не хочет заканчивать начатую работу, следует показать ему на её плюсы, убедить в том, что дело стоит того, чтобы его завершить. Позволяя ребенку бросать начатое на полпути, мы можем воспитать неуверенную личность в будущем.

Приёмы изотерапии имеют большое разнообразие. Процесс изотерапии может проходить в двух вариантах:

- пассивный – процесс, когда ребенок копирует уже существующее изображение;
- активный – процесс, когда ребенку даётся полная свобода для творчества.

Приёмы и упражнения изотерапии благоприятно влияют на память ребенка, развивают фантазию, внимание, воображение и мышление. С отдельными категориями детей с ограниченными возможностями изотерапия может стать средством коммуникации. Благодаря развитию мелкой моторики, лучше формируется центральная нервная система и стремительнее происходит развитие речи.

Разработка и частичная апробация арт-терапевтической программы, направленной на развитие творческих способностей личности помогает лучше изучить возможности методики. Общее развитие и творческая деятельность тесно связаны друг с другом. Поэтому, крайне важно уделять достаточное количество внимания развитию творческих способностей ребенка. При правильной организации проведения процесса изотерапии, у детей улучшается умение видеть, чувствовать, подмечать детали, обращать внимание на цветовые нюансы, а также совершенствуется воображение и фантазия.

Изобразительное искусство древняя врожденная потребность человека, детский рисунок является своеобразным аналогом речи, его прототипом. К примеру, Л.В.Выготский описал детское рисование графической речью. Благодаря творческой активности, ребенок

становится более раскрепощённым, любопытным, интересующимся, повышается его способность к нетривиальному мышлению. Кроме того, улучшаются отношения со сверстниками и близкими, формируется чувство сопереживания. Не стоит упускать из виду и улучшение мелкой моторики.

Для общей психокоррекции рекомендуют изотерапию, т.к. рисование способствует укреплению и развитию чувственно-двигательной координации. Оно требует включения ряда функций организма человека. Именно по ряду этих причин, рисование часто рекомендуют в использование для снятия напряжения и общего развития организма или отдельных психических и физических функций у детей с ОВЗ.

Представим социально-педагогическую программу развития творческих способностей, которая будет направлена на формирование и рост уровня фантазии и воображения.

Цель программы: развитие творческих способностей личности.

Задачи программы:

- расширение творческого кругозора ребенка,
- развитие у ребенка фантазии и воображения,
- стабилизация эмоционального состояния, по средствам изотерапии
- формирование коммуникативных умений в ходе групповых творческих занятий.

Ключевым условием реализации социально-педагогической программы является организация среды, способствующей формированию благоприятной творческой обстановки и налаживающей отношения в коллективе сверстников.

Ведущие виды умений, формируемые в ходе реализации социально-педагогической программы изотерапии у детей - развитие внимания и наблюдательности у детей. Это является важным пунктом, так как именно эти умения и навыки помогают ребенку не упустить важные детали в процессе его обучения в школе. Помимо этого, очень важна сосредоточенность, которой учатся дети во время рисования. Повышение уровня сосредоточенности помогает ребёнку в школе и благоприятно сказывается на успеваемости.

На групповых занятиях растёт уровень коммуникативных навыков и умение работать в команде. Конечно, в ходе программы изотерапии у детей улучшается фантазия и воображение. Кроме того, во время занятий творчеством ребенок развивает мелкую моторику и память.

Опираясь на полученные результаты исследования, мы можем утверждать, что в процессе прохождения предложенной социально-педагогической программы изотерапии, уровень творческого развития детей явно вырос. Кроме того, многие родители отмечали, что их дети стали более наблюдательными и внимательными, а их коммуникативные навыки, проявляющиеся в общении с окружающими, изменились в лучшую сторону (стали более открытыми взаимодействиям с окружающими), поэтому у родителей есть шанс применять и далее, полученные в ходе реализации программы знания.

Список литературы:

1. Абашина А.Д. Теоретико-прикладные аспекты использования метода арт-терапии в социальной реабилитации инвалидов//Медико-социальная, социально-средовая и профессионально-трудовая реабилитация как основа интеграции инвалидов в общество: материалы Международной научно-практической конференции (посвященной 80-летию Дагестанского государственного университета).-Махачкала: Изд-во ИП Овчинников,2012.-С.155-158.
2. Арт-терапевтическая помощь детям с особенностями развития/под ред. Л.А. Раимовой. -Казань: Веда, 2010. -146 с.
3. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. -Изд-во: Питер. Серия: Золотой фонд психотерапии. -2002. -368 с.

4. Неретина, Т. Г., Клевесенкова С. В. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе : учебное пособие / под общ. ред. Т. Г. Неретиной. 3 - е изд., перераб. и доп. М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. - 276 с.
5. Расчетина С. А. Феномен социального включения как условие реализации инклюзивного образования // Социальная педагогика. - 2009. - № 1. - С. 29-32.

List of literature:

1. Abashina A.D. Theoretical and applied aspects of using the art therapy method in the social rehabilitation of disabled people//Medico-social, socio-environmental and occupational rehabilitation as a basis for the integration of disabled people into society: materials of the International Scientific and Practical Conference (dedicated to the 80th anniversary of Dagestan State University).-Makhachkala: Publishing house of IP Ovchinnikov, 2012.-pp.155-158.
2. Art-therapeutic assistance to children with special needs/ed. by L.A. Raimova. -Kazan: Veda, 2010. -146 p.
3. Kopytin A.I. Theory and practice of art therapy. - Publishing house: Peter. Series: Golden Fund of Psychotherapy. -2002. -368 p.
4. Neretina, T. G., Klevesenkova S. V. The use of artpedagogic technologies in correctional work : a textbook / edited by T. G. Neretina. 3rd ed., reprint. and additional M. : FLINT : Nauka, 2013. - 276 p
5. Raschetina S. A. The phenomenon of social inclusion as a condition for the implementation of inclusive education // Social pedagogy. - 2009. - № 1. —pp. 29-32

Малыгина П.А., магистрант
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
Кожанова Н.С., канд. пед. наук,
доцент БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
г. Сургут, Россия

ОЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: В статье рассмотрены варианты критериев оценки предметных и личностных результатов обучающихся с умственной отсталостью, позволяющих педагогу определить полноту и глубину освоения ими знаний и умений в той или иной предметной или личностной области.

Также в статье проводится анализ представленных в сети Интернет рабочих учебных программ по чтению для учащихся 2-4 классов с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: оценка образовательных результатов, обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

ASSESSMENT OF EDUCATIONAL RESULTS OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Malygina P.A.,
master's student of the Surgut State
Pedagogical University,
Scientific supervisor: **Kozhanova N.S.**,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Surgut State
Pedagogical University,
Surgut, Russia

Abstract: The article considers variants of criteria for evaluating the subject and personal results of students with mental retardation, allowing the teacher to determine the completeness and depth of their knowledge and skills in a particular subject or personal area. The article also analyzes the working reading curricula presented on the Internet for students of grades 2-4 with intellectual disabilities.

Keywords: assessment of educational results, students with intellectual disability (intellectual disabilities); Federal State Educational Standard for students with mental retardation (intellectual disabilities)

Основные направления и цели оценочной деятельности в соответствии с требованиями Стандарта является оценка образовательных результатов обучающихся и оценка результатов деятельности образовательных организаций и педагогических кадров. Полученные данные используются для оценки состояния и тенденций развития системы образования.

В требованиях Федерального государственного образовательного стандарта (далее — Стандарт) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) закреплено два вида образовательных результатов: предметные и личностные.

Оценка предметных результатов в отечественной педагогике имеет продолжительную практику, характеризующуюся смещением акцентов с функции контроля учителя за деятельностью обучающихся на функцию двухстороннего информирования педагогов и обучающихся о причинах и характере успешности, или, напротив, не успешности всего образовательного процесса одного или несколько из отдельных этапов.

Так, в работах В.А. Сластенина говорится о результативности процесса обучения, результат которого обеспечивается за счет установления внутренней и внешней обратной связи: контроля педагога и самоконтроля ученика [1, с. 336]. Назначение такой обратной связи, по мнению Ю. К. Бабанского, состоит в том, что она предполагает и самоанализ учащимися результатов своего обучения, направленный на качественную самооценку их продвижения в рамках усвоения содержания того или иного учебного предмета, и позволяет педагогам конкретизировать ближние и отдаленные цели обучения, используемые средства [2, с. 26].

Иными словами, своевременность и объективность оценки предметных результатов обучения представляют необходимое и важнейшее условие обеспечения качества всего образовательного процесса в целом.

Предметные результаты обучения учащихся с интеллектуальными нарушениями всегда рассматривались с точки зрения формирования у них определенного комплекса знаний и умений, способствующих как коррекции недостатков их познавательной деятельности, так и обеспечивающих поступательное развитие школьников.

Так до введения Стандарта обучение данной группы обучающихся проводилось по двум вариантам учебных программ [3, 4], то имелись некоторые расхождения в подходах к оценке результатов: по первому варианту программ они были не дифференцированы, по второму — ранжировались по двум уровням.

В настоящее время Стандартом уточнено содержательное наполнение предметных результатов, которые связаны с овладением обучающимися с умственной отсталостью содержанием каждой из семи предметных областей, а также характеризуют достижения учащихся в усвоении знаний и умений, и способность использовать их в практической деятельности [5]. В этой группе результатов выделено два уровня: минимальный и достаточный; при этом минимальный уровень является обязательным для большинства учащихся, однако его недостижение отдельными учениками по отдельным учебным предметам не является препятствием к продолжению обучения по варианту Программы, ориентированному на обучающихся с умственной отсталостью.

В Примерной Адаптированной Основной Общеобразовательной Программе (АООП) предметные результаты сформулированы на конец обучения в младших и старших классах. Таким образом, на промежуточных этапах эти результаты должны быть самостоятельно определены каждым учителем при составлении рабочих программ по предмету.

Личностные же результаты содержат освоение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, которые необходимы для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими формирование и развитие общественных взаимоотношений обучающихся в различных окружениях.

Оценивание личностных результатов предполагает оценку продвижения обучающегося в овладении социальными компетенциями, которые и составляют основу этих результатов.

Всестороннее и комплексное оценивание овладения обучающимися социальными компетенциями осуществляется на основании применения метода экспертной оценки, который представляет собой процедуру оценки результатов на основе мнений группы специалистов или экспертов. Состав экспертной группы определяется образовательной организацией и включает педагогических и медицинских работников (учителей, воспитателей, учителей-логопедов, педагогов-психологов, социальных педагогов, врача психоневролога, невропатолога, педиатра), которые хорошо знают ученика.

С целью всесторонней и качественной оценки личностных результатов освоения обучающимися с умственной отсталостью АООП следует принимать во внимание мнение родителей или законных представителей, так как основой оценки служит анализ изменений поведения обучающегося в повседневной жизни в различных социальных средах (школьной и семейной). Результаты анализа должны быть представлены в форме удобных и понятных всем членам экспертной группы условных единицах (таблица 1).

Таблица 1

Группы результатов в условных единицах

Балл	Значение
0 баллов	нет продвижения;
1 балл	минимальное продвижение;
2 балла	среднее продвижение;
3 балла	значительное продвижение.

Подобная оценка необходима экспертной группе для выработки ориентиров в описании динамики развития социальной компетенции ребенка. Результаты оценки личностных достижений заносятся в индивидуальную карту развития обучающегося, что позволяет не только представить полную картину динамики целостного развития ребенка, но и отследить наличие или отсутствие изменений по отдельным жизненным компетенциям.

Проведя анализ, представленных в сети Интернет рабочих учебных программ по чтению для учащихся 2-4 классов с интеллектуальными нарушениями, показал наличие либо полного совпадения промежуточных и конечных результатов [6]; либо избыточно широкой формулировки промежуточных результатов, без учета возрастных и психофизических особенностей рассматриваемой категории учащихся.

В частности, в рабочей программе по чтению в 3-м классе предметные результаты сформулированы следующим образом: «Понимание литературы как явления национальной и мировой культуры, средства сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций и т. п.». Таким образом, значительные расхождения в определении предметных результатов, их чрезмерное расширение или, напротив, сужение могут свидетельствовать и о недостаточном понимании педагогом системности и последовательности в формировании у обучающихся определенного круга предметных знаний и умений.

Можно установить искажение самой сути этой группы результатов, которые в первую очередь, обусловлены содержанием того или иного конкретного учебного предмета. Подобные трудности обнаруживаются и в рабочих учебных программах, ориентированных на учащихся, которые получают образование на дому из-за значительных нарушений в развитии, не позволяющих им осваивать программу со всеми учащимися в классе. В связи с этим не могут не вызывать удивление такие предметные результаты по чтению, как «осознание значимости чтения для личного развития; умение самостоятельно выбирать интересующую литературу и т. п.», сформулированные для ученика 2-го класса [7].

Не стоит утверждать, что все педагоги подобным образом подходят к определению предметных результатов. Вероятно, один из факторов такого положения дел заключается в том, не все педагоги имеют достаточные знания и умения для составления рабочей программы затрудняются в определении требований к образовательным результатам. Можно предположить, о необходимости составлений требований к образовательным результатам по всем учебным предметам.

Специфика предметных результатов состоит в том, что они могут быть замерены и подлежат оцениванию по балльной шкале. В Примерной АООП содержится рекомендация, согласно которой балльной шкале оценок предшествует безотметочный период и продолжительность которого может быть установлена до конца первого полугодия 2-го класса. Значит до того момента, пока у обучающихся не будут сформированы некоторые навыки и умения чтения, счета и письма.

Но так как Примерная Программа носит исключительно рекомендательный характер, эти сроки могут быть изменены с учетом особенностей развития конкретной группы обучающихся.

Оценка предметных результатов проводится в ходе двух видов аттестаций: текущей (поурочной) и промежуточной. Оценивание предметных результатов в ходе безотметочной системы текущей аттестации предполагает, с нашей точки зрения, учет таких критериев, как правильность и полнота выполнения задания, которые в обобщенном виде могут быть представлены как верные или неверные. В ходе текущей аттестации целесообразно соотносить результаты, продемонстрированные учащимися, следующим образом (таблица 2).

Таблица 2

Результаты, продемонстрированные учащимися в ходе безотметочной системы текущей аттестации

Оценивание	Пояснение
«верно»	выполнил правильно задание на 70-100 %
«частично верно»	выполнил задание на 30-69 %
«неверно»	правильно выполнено менее 29 %

В этот период в качестве критериев оценки есть возможность не учитывать степень самостоятельности ученика при выполнении задания, поскольку формирование базовых учебных действий находится еще в самой начальной стадии.

Так, в ходе оценочной деятельности при использовании пятибалльной шкалы предметные результаты следует оценивать, ориентируясь как минимум на три критерия: полнота, правильность и самостоятельность выполнения задания. В качестве дополнительных критериев можно использовать следующие: осознание способа выполнения задания; владение способами корректирования результата в совместной деятельности с учителем или самостоятельно и некоторые другие.

При использовании балльных отметок в ходе текущей аттестации результаты, продемонстрированные обучающимися по отдельным учебным предметам, могут быть соотнесены следующим образом (таблица 3).

Таблица 3

Результаты, продемонстрированные обучающимися по отдельным учебным предметам

Оценка	Выполнение	Помощь учителя
«отлично»	выполнил правильно не менее двух третей заданий	самостоятельно или с незначительной помощью учителя
«хорошо»	выполнил правильно не менее половины заданий	незначительная помощь учителя
«удовлетворительно»	выполнил правильно не менее одной трети заданий	преимущественно с помощью учителя
«неудовлетворительно»	выполнил правильно менее одной трети заданий	значительная помощь учителя

Анализ упомянутых выше рабочих программ показал, что некоторые педагоги, указывая критерии оценки предметных результатов, в большей степени ориентируются на количественные показатели, а именно на частоту допущенных учениками ошибок.

Необходимо отметить, что разработка вопросов, связанных с системой оценки предметных и личностных образовательных результатов, находится еще в начальной стадии и требует достаточно глубокой проработки и обсуждения, проведения научных исследований. Основное состоит в том, чтобы планирование и оценка системы

образовательных результатов обучающихся с умственной отсталостью представляли собой инструмент, способствующий повышению эффективности и качества всего образовательного процесса рассматриваемой категории обучающихся.

Список литературы:

1. Слостенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высших пед. заведений [Текст] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. И. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. М.: Издат. центр «Академия», 2002. 576 с.
2. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1980. 560 с.
3. Программы подготовительного и 1-4 классов коррекционных образовательных учреждений VIII вида / под ред. В. В. Воронковой. М.: Просвещение, 2010. 192 с.
4. Программы для 5-9 классов специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида: Сб. 1 / под ред. В. В. Воронковой. М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2010. 224 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение 6. Солнцева Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. М., 1998. 124 с. ISBN 5 -86388-006 -6
6. Рабочая адаптированная программа по чтению. 2 класс. [Электронный ресурс]. URL: https://urok.pf/library/rabochaya_adaptirovannaya_osnovnaya_obrazovatel'naya_pr_082140.html (дата обращения: 12.04.2018).
7. Рабочая программа по чтению. 2 класс. С. Ю. Ильина. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2018/02/25/rabochaya-programma-po-chteniyu-2-klass-uchebnik-s-yu-ilina> (дата обращения: 12.04.2018).

List of literature:

1. Slastenin, V. A. Pedagogy: studies. handbook for students of higher educational institutions [Text] / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. I. Shiyarov; edited by V. A. Slastenin. M.: Izdat. center "Academy", 2002. 576 p .
2. Babansky, Yu. K. Selected pedagogical works. M.: Pedagogy, 1980. 560 p.
3. Programs of preparatory and 1-4 classes of correctional educational institutions of the VIII type / edited by V. V. Voronkova. M.: Enlightenment, 2010. 192 p .
4. Programs for grades 5-9 of special (correctional) educational institutions of the VIII type: Sat. 1 / edited by V. V. Voronkova. M.: Humanit. published. VLADOS Center, 2010. 224 p.
5. The Federal state educational standard for students with mental retardation (intellectual disabilities) / M-in education and science Grew. Federation. M.: Enlightenment
6. Solntseva L. I. Introduction to typhlopsychology of early, preschool and school age. M., 1998. 124 p. ISBN 5 -86388-006 -6 6. Working adapted reading program. 2nd grade. [electronic resource]. URL: https://lesson.pf/library/rabochaya_adaptirovannaya_osnovnaya_obrazovatel'naya_pr_082140.html (date of reference: 12.04.2018).
7. Working program for reading. 2nd grade. S. Y. Ilyina. [electronic resource]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2018/02/25/rabochaya-programma-po-chteniyu-2-klass-uchebnik-s-yu-ilina> (accessed: 12.04.2018).

Махмудова А.А., магистрант
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
Научный руководитель: **Некрасова О.А.**,
канд. пед.наук, доцент БУ ВО «Сургутский
государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ПРОБЛЕМА СОТРУДНИЧЕСТВА ЛОГОПЕДА С СЕМЬЕЙ ДОШКОЛЬНИКА, ИМЕЮЩЕГО РЕЧЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ

***Аннотация.** В статье раскрывается проблема сотрудничества логопеда с семьей дошкольника, имеющего речевые нарушения. Включено описание количественных и качественных результатов исследования роли семьи в преодолении речевых нарушений у дошкольника. Так же автором рассматриваются и описываются в статье самые эффективные формы работы, направленные на совместную работу с близкими ребенка.*

***Ключевые слова:** речь, нарушения, семья, исследование, взаимодействие, сотрудничество, работа.*

Makhmudova A.A.,
Master's student of Surgut State Pedagogical University,
supervisor: **Nekrasova O.A.**,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russia

***Annotation.** The article reveals the problem of the speech therapist's cooperation with the preschool child's family having verbal disturbances. The description of quantitative and qualitative results of the study of the role of the family in overcoming speech disorders in preschool children is included. Also, the author considers and describes in the article the most effective forms of work aimed at working together with the child's close ones.*

***Keywords:** speech, violations, family, study, interaction, cooperation, job.*

Воспитание речи дошкольника является одной из важных задач его всестороннего развития, ответственность за выполнение которой несут родители и специалисты. По мнению Е.М. Мастюковой, для семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями речи, важной являются такая функция, как коррекционно-развивающая. Включающая в себя создание условий, благоприятных для общего и речевого развития дошкольника; проведение целенаправленной и систематической работы по общему, речевому развитию и коррекции недостатков в этом развитии согласно рекомендациям специалистов. На сегодня количество детей с речевыми нарушениями возрастает, появляется всё меньше малышей, речь которых развивается без особых отклонений от нормы [7,с.106]. Причины речевых дефектов у дошкольников могут являться не только биологические, экологические и экономические факторы, но и педагогическая запущенность ребенка, невнимание со стороны его семьи. Живя в цейтноте многим родителям легче делегировать ответственность на специалиста, чем заниматься самостоятельно и сотрудничать с педагогом. Данный факт обуславливает необходимость организации педагогической просвещенности родителей, включение их в коррекционно-логопедический процесс [2,с.59]. По данному вопросу мною было проведено исследование роли семьи в преодолении речевых нарушений у дошкольника. В исследовании применяла метод анкетирования, который позволяет более точно рассмотреть отношения между взрослыми и детьми в семье, а также, проанализировать адекватность позиции родителей по отношению к ребенку и его речевому дефекту, и педагогическую

осведомленность. Исследование проводилось в МАДОУ д/с № 70 «Солнечный город», города Новосибирска в феврале 2016 года. В анкете приняло участие 18 родителей из 25, часть родителей, а именно 7 семей, отказались заполнять бланк ответов, не объясняя причин. По результатам анкетирования выявлено, что большинству родителей безразлична судьба своего ребенка, многие (84%) не готовы принимать участие в коррекционно-логопедическом процессе, способствуя нормальному речевому развитию ребенка. Из 100% желание помочь своему ребенку возникло только у 16%. Из всего выше сказанного можно сказать, что беда многих современных родителей – это слабые педагогические знания и нежелание разобраться в сложном мире ребенка. Непонимание того, что безответственное отношение к воспитанию ребенка может привести к серьезным речевым нарушениям [1,с.80].

Чтобы коррекция речевых нарушений проходила эффективно, логопед должен составлять работу не только с дошкольником, но и родителями. В работу логопеда входит грамотное построение с семьей ребенка взаимодействующих отношений, включение родителей в коррекционно-логопедический процесс, в убеждении их в необходимости сотрудничества [3,с.17]. Существует множество форм взаимодействия логопеда с семьей, но только систематизированная программа, включающая психолого-педагогическое сопровождение, поможет включить близких ребенка в совместный коррекционный процесс со специалистом [5,с.95]. Для того, чтобы выстроить собственную программу работы с родителями, необходимо выяснить причины нежелания родителей к сотрудничеству с логопедом. Вся ли проблема идет именно от нежелания к совместной работе и нехватки времени у родителей? Причины могут идти не только со стороны близких ребенка, но и от некомпетентности специалиста, в отсутствии мотивации к совместной деятельности для достижения общей цели- коррекция речевого нарушения у ребенка. Именно поэтому логопеду необходимо быть активным в данном вопросе, выстраивать с семьей мероприятия, благодаря которым родители станут не простыми зрителями, а участниками коррекционно-логопедического процесса [3,с.15]. Очень важно, чтоб специалист донес до родителей факт, что он является только частью-посредником в общей системе помощи дошкольнику, имеющего речевые нарушения, в которую включена и имеет собственное отношение и семья ребенка [4,с.67]. Логопед помогает воспитывать родителям своего ребенка, а не берет всю ответственность по воспитанию и развитию дошкольника. Именно общие усилия логопеда и родителей смогут повлиять качественно на речевое развитие ребенка [6,с.109].

Существует множество мероприятий по взаимодействию логопеда с семьей. Специалисты, изучающие данный вопрос (Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина) утверждают, что тесное взаимодействие с родителями может осуществляться с помощью коллективной, индивидуальной, наглядной, а также нетрадиционной форм работы. С помощью данных форм взаимодействия можно установить не только взаимодействующие отношения с родителями, но и создать и расширить круг общих интересов, повысить педагогическую компетентность родителей в вопросах логопедии, обучить родителей логопедическим приемам [1,с.64]. Я солидарна со специалистами, но именно в своей работе я выделяю три самых эффективных, по моему мнению, мероприятия. К ним относятся: семинары - практикумы, логопедические клубы, совместные логопедические детские праздники. Данные мероприятия относятся к коллективной форме работы и несут свой вклад в создание взаимодействующих отношений между логопедом и семьей дошкольника, имеющего речевые нарушения [6,с.159].

Семинары-практикумы. Направлены на обучение родителей приемам логопедической помощи детям. Это различные виды продуктивной работы, которую логопед проводит на занятиях с дошкольниками. Этому необходимо обучить близких ребенка для грамотного выполнения логопедических заданий дома. К видам продуктивной деятельности относиться выполнение артикуляционной и пальчиковой гимнастики, формирование звукопроизношения, развитие связной речи тому подобное [4,с.69].

Совместные детские логопедические праздники, которые направлены именно на взаимодействие родителей со своими детьми. На показатель уровня речевого развития- входе

всевозможных игр и конкурсов дети могут продемонстрировать своим родителям успехи, а родители, в свою очередь оценить коррекционно-логопедический процесс [4,с.84].

Родительский(логопедический) клуб –как новая форма сотрудничества между семьей дошкольника, имеющего речевые нарушения и логопеда. Его целью является оказание теоретической и практической помощи родителям по вопросам развития речи детей. Клуб является дополнительным компонентом коррекционно-развивающего процесса, где близкие ребенку могут повысить свой уровень в вопросах воспитания и развития своих детей. Тематика заседаний затрагивает детей и их речевые проблемы. Данная форма работы интересна тем, что тематика для встречи в клубе может варьироваться в зависимости от проблемы и запросов родителей. Задача специалиста состоит в том, чтобы помочь родителям понять свою роль в процессе коррекционно-логопедической работы ребенка, выбрать правильное направление его обучения, вооружиться определенными знаниями и умениями, методами и приемами преодоления речевых нарушений у дошкольника [4,с.154]

Таким образом, какие бы формы работы не выбрал для себя логопед-, зависит от желания педагога, главное в коррекционной- логопедической работе – не отпугнуть родителей, показать им значимость логопедической работы и призвать к активному сотрудничеству [7,с.105].

Список литературы:

1. Бачина, О.В., Самородова, Л.Н. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи. – М.: ТЦ Сфера, 2009. С.64-87
2. Бабина, Е.С. Партнерство ДОО и семьи в логопедической работе // Логопед, 2005, № 5. С. 57-60
3. Безруких, М.М. Родитель и Учитель. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010. С.15-18
4. Вакуленко, Л.С. Организация взаимодействия учителя-логопеда и семьи. – СПб.: Детство-Пресс, 2011.С. 67-160
5. Грибукова, О.Г., Функции психолого-педагогического сопровождения // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции. –Новосибирск. 2013. С. 94-96.
6. Максаков, А.М. Правильно ли говорит ваш ребенок? – М.: Просвещение,1988.С.109-159
7. Мастюкова, Е. М., Московкина, А. Г. Они ждут нашей помощи. – М., 1991. С. 105–116.

List of literature:

1. Bachina, O.V., Samorodova, L.N. Interaction of a speech therapist and the family of a child with speech disabilities. – М.: SC Sphere, 2009. pp.64-87
2. Babina, E.S. Partnership of DOW and family in speech therapy work // Speech therapist, 2005, No. 5. pp. 57-60
3. Bezrukikh, M.M. Parent and Teacher. – Yekaterinburg: Rama Publishing, 2010. pp.15-18
4. Vakulenko, L.S. Organization of interaction between a speech therapist teacher and a family. – St. Petersburg: Detstvo-Press, 2011.pp. 67-160
5. Gribukova, O.G., Functions of psychological and pedagogical support // Modern problems of general and correctional pedagogy and psychology of childhood Materials of the IX All-Russian Scientific and Practical Conference. – Novosibirsk. 2013. pp. 94-96.
6. Maksakov, A.M. Does your child speak correctly? – М.: Enlightenment, 1988.pp.109-159
7. Mastyukova, E. M., Moskovkina, A. G. They are waiting for our help. – М., 1991. pp. 105-116.

Селиверстова М.В., канд.пед.наук,
доцент БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ДЕТИ-ИНВАЛИДЫ В РОССИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ, СТАТИСТИЧЕСКИЕ И НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ

***Аннотация.** В данной статье представлены статистически обобщённые данные по детям-инвалидам в РФ. Рассматривается нормативно-правовое обеспечение детей-инвалидов в рамках системы образования, здравоохранения и социальной сферы.*

Выделены научные подходы к сопрягающимся понятиям «отклонение в развитии» и «обследование». Представлены результаты оценки актуальных проблем, связанных с различными аспектами жизни детей-инвалидов (от доступности среды до инклюзивного образования) и характеризующие принятие инвалидности российским обществом.

***Ключевые слова:** дети-инвалиды, нормативно-правовое обеспечение детей-инвалидов, отклонение в развитии, обследование, актуальные проблем, связанных с различными аспектами жизни детей-инвалидов.*

Seliverstova M.V.,
Associate Professor,
Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

CHILDREN WITH DISABILITIES IN RUSSIA: THEORETICAL, STATISTICAL AND REGULATORY ASPECTS

***Abstract.** This article presents statistically summarized data on children with disabilities in the Russian Federation. The normative-legal provision of children with disabilities within the system of education, health care and the social sphere is considered.*

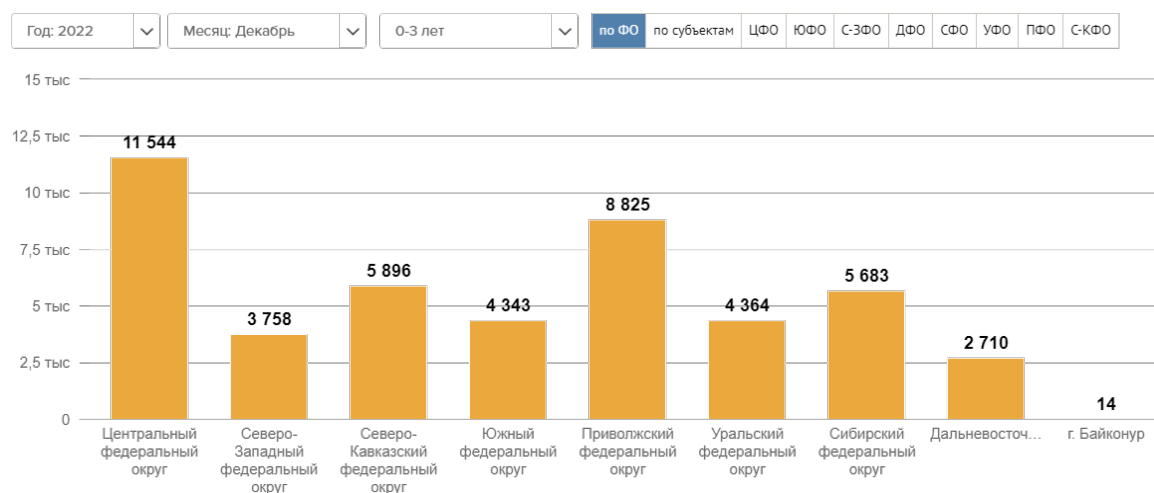
Scientific approaches to the conjugate concepts of «developmental disability» and «examination» are highlighted. The results of the assessment of current problems related to various aspects of life of children with disabilities (from accessibility of the environment to inclusive education) and characterizing the acceptance of disability by Russian society are presented.

***Keywords:** children with disabilities, legal and regulatory support for children with disabilities, developmental disabilities, examination, topical issues related to various aspects of the lives of children with disabilities.*

В современных социально-экономических условиях со стороны государственного регулирования активно принимаются управленческие решения направленные на снижение численности детей-инвалидов и детей с особенностями в развитии.

В то же время анализ статистических данных свидетельствует, что проблема инвалидности детей для России является одной из важных проблем для образования, здравоохранения и социальной сферы. По результатам анализа установлено, что в 2021 году в сравнении с 2018 годом общая численность детей-инвалидов увеличилась на 8 %.

Официальные статистические данные о численности детей-инвалидов возрастной группы от 0 до 3 лет в разрезе субъектов РФ на 01.01.2023 г. представлены на рисунке 1.



Ри

сунок 1 - Численность детей-инвалидов возрастной группы от 0 до 3 лет в разрезе субъектов РФ на 01.01.2023 г. (чел.)

Анализ данных рисунка 1 свидетельствует, что среди регионов, преобладающее число детей-инвалидов возрастной группы от 0 до 3 лет представлено в Центральном Федеральном округе, что составляет 11544 человек. На втором месте по рейтингу находится Приморский Федеральный округ.

В обобщённом виде, статистические данные о численности детей-инвалидов возрастной группы от 4 до 7 лет в разрезе субъектов РФ на 01.01.2023 г. представлены на рисунке 2.

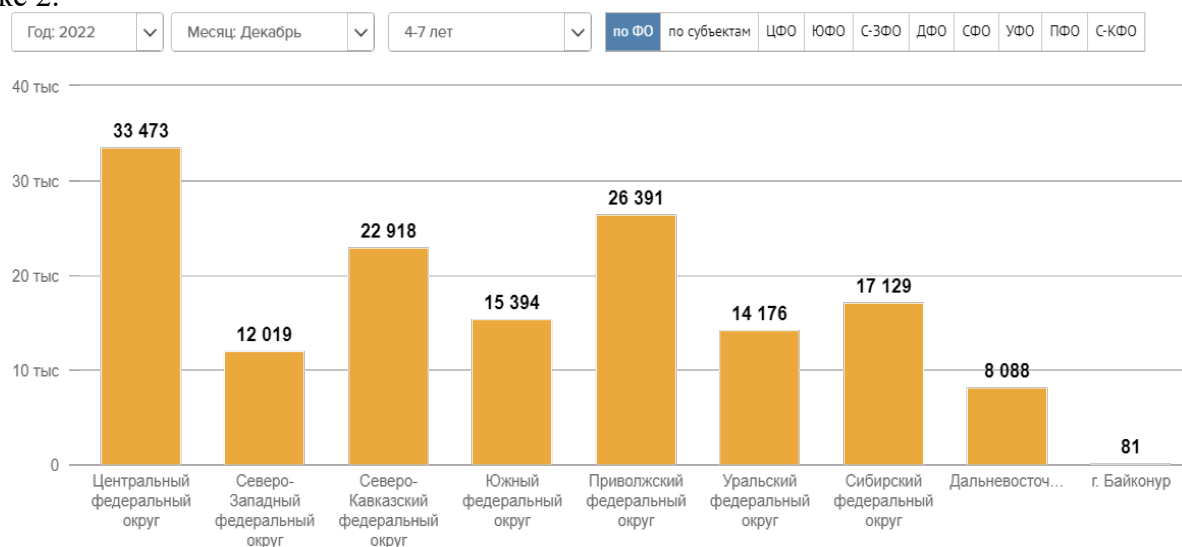


Рисунок 2 - Численность детей-инвалидов возрастной группы от 4 до 7 лет в разрезе субъектов РФ на 01.01.2023 г. (чел.)

Анализ статистических данных о численности детей-инвалидов возрастной группы от 4 до 7 лет в разрезе субъектов РФ свидетельствует, что по-прежнему, наиболее высокий уровень детей-инвалидов отмечается в Центральном Федеральном округе и Приморском Федеральном округе.

В целом по России, общее количество детей-инвалидов на 01.01.2023 г. составляет 721 827 человек[7].

Рассматривая нормативно-правовое обеспечение со стороны здравоохранения в отношении категории детей и детей инвалидов, целесообразно отметить, что до 2017 года дети проходили отдельно осмотры (предварительные, профилактические, периодические). Одним из базовых документов, который осуществляет правовое регулирование детской диспансеризации является Приказ Минздрава от 10 августа 2017 г. №514н «О порядке проведения профилактических медицинских осмотров несовершеннолетних» [6].

Данный документ регламентирует порядок проведения медицинских осмотров несовершеннолетних детей, устанавливает правила комплексной оценки, возрастные периоды, в которые необходимо проводить профилактические медицинские осмотры несовершеннолетних детей, перечень врачей-специалистов, функциональные и лабораторные исследования и другие особенности. Также главной целью данной работы является своевременное обнаружение патологических состояний, заболеваний и факторов риска их развития, определения групп здоровья и выработки рекомендаций для несовершеннолетних и их родителей или иных законных представителей.

С 2016 года Фондом социального страхования РФ реализуется проект «Социальный персональный информационный навигатор для детей-инвалидов». Для каждого ребенка-инвалида, составлен персональный информационный навигатор (далее - ПИН). Особенность ПИН заключается в том, что индивидуальный маршрут обеспечения ребенка техническими средствами реабилитации (далее - ТСР) расписан по месяцам в течение года. В документе отражается информация о сроках доставки ТСР, способах информирования о доставке, контактные данные.

Дети-инвалиды получают пенсии по инвалидности. Данные выплаты регламентируются ст. 11 закона «О государственном пенсионном обеспечении» от 15.12.2001 №166-ФЗ). В соответствии со ст. 28.1 Федерального закона от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» дети - инвалиды имеют право на ежемесячную денежную выплату, которая состоит из двух частей (денежная выплата и набор социальных услуг). Таким образом размер пособий для детей-инвалидов, следующий: социальное пособие составляет 16 619,40 Р, а единовременное пособие (Федеральная ежемесячная денежная выплата по инвалидности) составляет 3164,22 Р.

Анализ актуальных нормативных документов в рамках социальной помощи детям-инвалидам показал, что в июне 2022 года в Тюменской и Свердловской областях начал реализацию пилотный проект по комплексной реабилитации детей с инвалидностью с помощью электронного сертификата. Данный проект продлится до конца 2024 года и в нем участвуют дети, у которых инвалидность установлена впервые. При этом услуги оказываются в реабилитационных организациях, а также в федеральных реабилитационных учреждениях, подведомственных Минтруду России в соответствии с разработанными стандартами. Ожидаемый результат пилотного проекта – это создание и тиражирование комплексной современной и эффективной системы формирования и восстановления способностей детей-инвалидов к бытовой, общественной, профессиональной деятельности.

Анализ отчетных документов системы образования свидетельствует, что доля детей-инвалидов в общей численности детей, посещающих организации, осуществляющие образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми, составила в 2021 году 1,2% (в 2020 году – 1,1%).

Дети-инвалиды, обучающиеся в группах компенсирующей направленности, 2021 году составили 74,8% от общей численности таких детей. В таких группах наибольший удельный вес - дети с задержкой психического развития (19,6%), нарушением речи (15,4%), нарушением интеллекта (10,4%), нарушениями опорно- 32 двигательного аппарата (7,4%). В группах оздоровительной направленности 1,3% детей-инвалидов, в группах комбинированной направленности – 23,9% [8].

Следует отметить, что в рамках реализации инклюзивного образования, базовым выступает понятие «отклонение в развитии». Рассмотрение данного понятия целесообразно, поскольку его анализ позволяет не только получить представления о сущности и содержании понятия, но и выделить подходы и дополнительные категории, характеризующие отдельные направления в системе инклюзивного образования. Подробное изучение данного феномена осуществлялось в разных научных областях. Однако наиболее широко и фундаментально данные вопросы рассматриваются в теории и практике психолого-педагогических исследований.

В ходе анализа теоретических источников удалось выделить ряд авторских подходов к понятию «отклонение в развитии». Анализ авторских трактовок позволяет утверждать, что в целом авторы единодушны при определении понятия «отклонение в развитии» несмотря на то, что каждый автор в понятии конкретизирует психолого-педагогический компонент развития субъекта. Общая позиция авторов заключается в том, что все авторы выделяют одну и ту же особенность и отмечают, что это отклонение, либо нарушения какой-либо нормы. Так, например Павлов И. П. выделяет в данном понятии физиологическую составляющую, указывая, что это поражение (нарушение) одного или нескольких анализаторов [1]. Отечественный автор Хватцев М. Е. выделяет в понятии органические или функциональные нарушения, которые могут проявляться при сопутствующих отклонениях [5]. Важно отметить, что отечественный ученый Гуревич К.М. рассматривает понятие «отклонение в развитии» через отклонения от социального норматива [3]. Семаго М. М. выделяет сущность понятия в рамках психического развития ребенка либо отдельных ее составляющих [4].

Таким образом отечественные ученые при изучении понятия «отклонение в развитии» выделяют биологические (органические) и социальные факторы. При этом в основе отклонений в развитии лежат в одних случаях органические нарушения центральной нервной системы, в других — периферические поражения отдельного или нескольких анализаторов.

Ещё одним важным понятием, используемым в контексте развития детей-инвалидов и понятия «отклонение в развитии» выступает понятие «обследование».

Анализ теоретических источников показал, что данное понятие активно изучается отечественными учеными и представлено в разных научных аспектах.

Понятие «обследование» активно применяется в медицинской отрасли и является синонимом слова «осмотр». Однако в рамках психолого-педагогических исследований, ученые выделяют особенности понятия в контексте применения диагностического инструментария, определения траектории индивидуального развития субъекта, учебной деятельности, формы обучения и др.

Важно отметить, что обследование в рамках организационного аспекта имеет унифицированный порядок проведения и связано с целенаправленным изучением чего-либо.

Порядок проведения обследования включает ряд последовательных этапов:

1. Первичное знакомство с документами, которые представили родители или законные представители субъекта.
2. Первичная беседа с родителями (законными представителями) с целью уточнения и конкретизации отдельных фактов для формирования первичной гипотезы относительно основных проблем и особенностей развития ребенка и его образовательных возможностей.
3. Комплексное обследование с применением количественных и качественных методов обследования.
4. Анализ полученных результатов и их обсуждение с родителями (законными представителями).
5. Разработка решения и рекомендаций для освоения индивидуального образовательного маршрута
6. Консультирование родителей о специальных образовательных условиях, необходимых ребенку для обучения, развития, и адекватной социализации.

Психолого-педагогическое обследование позволяет решать следующие задачи:

- распознавать проблемы и ситуации;
- уточнять характер и причины нарушений у ребенка;
- определение специальных условий получения образования;
- осуществлять оценку и уровень психического развития, соотносить полученные результаты с выделенными нормами/значениями;
- выявлять свойства, закономерности поведения и развития;

- устанавливать зоны рассогласования и противоречия при оценке состояния субъекта;
- проектировать и принимать решения о мерах необходимых для дальнейшего развития, восстановления, совершенствования и прочее.

Процесс обследования существенным образом отличается применяемыми методами, ресурсами и диагностическим инструментарием.

Следует отметить, что понятия «отклонение в развитии» и «обследование» в современной системе инклюзивного образования, здравоохранения и социальной сферы имеет разнообразные приоритетные аспекты (биологические, антропометрические, социальные, психолого-педагогические, медицинские и др.), поскольку связаны с разными процессами и явлениями.

Поскольку проблемы детей-инвалидов стоят в первом круге значимости на разных уровнях системы управления, соответственно отслеживаются вопросы отношения социума к данной категории детей. Например, на вопрос «Какую информацию, связанную с детьми-инвалидами, Вы хотели бы получать из публикаций и эфиров СМИ?» от респондентов социума были получены следующие ответы (таблица 1).

Таблица 1 – Актуальная информация для респондентов социума о детях-инвалидах

Варианты ответа	Доля выбравших ответ
Как и чем можно помочь детям-инвалидам	38,3 %
Каким образом общаться, как себя вести с детьми-инвалидами, чтобы их не обидеть	25,5 %
Информация о проблемах детей-инвалидов и их семей	24,1 %
Ожидания самих детей-инвалидов в отношении общества	13,8 %
Другую информацию	2 %
Не нуждаюсь в информации такого рода	25 %
Затрудняюсь ответить	10 %

Важно выделить следующие актуальные проблемы, связанные с различными аспектами жизни детей-инвалидов (от доступности среды до инклюзивного образования) и характеризующие принятие инвалидности российским обществом:

- дети-инвалиды ничем не отличаются от остальных детей по своим человеческим качествам;
- инфраструктура и транспорт в России плохо адаптированы под нужды инвалидов;
- сегодня присутствие человека с ограниченными возможностями здоровья в общественных местах стало гораздо привычнее для окружающих, чем несколько лет назад;
- ни школа, ни общество в целом сегодня не готовы к внедрению инклюзивного, то есть совместного обучения детей с инвалидностью и без инвалидности;
- если государство будет заботиться об образовании и адаптации детей-инвалидов, то большинство из них смогут в будущем самостоятельно обеспечивать себя и приносить пользу обществу;
- основная масса людей реагирует на инвалидов неадекватно: большинство испытывают или неловкость, или страх, или раздражение;
- ребенок-инвалид должен воспитываться в семье, какими бы тяжелыми ни были ограничения его здоровья – передавать его в интернат недопустимо.

Обследование с целью выявления отклонений в развитии субъектов в системе инклюзивного образования проводится как правило учителем – дефектологом, логопедом или психологом и другими специалистами.

В рамках инклюзивного образования процесс обследования важен для выявления трудностей обучающихся, проектирования отдельных мероприятий по коррекции отклонений в развитии.

Для повышения качества психолого-педагогической деятельности специалистов в системе инклюзивного образования важно значение имеет организационно-методическое обеспечение. Отечественные ученые, рассматривая организационно-методическое обеспечение в рамках психолого-психологического сопровождения конкретизируют его как совокупность действий, средств, методов, условий, обеспечивающих успешное обучение и развитие субъектов.

Список литературы:

1. Ответ физиолога психологам // Рефлекс свободы / И.П. Павлов. М.: Кн. клуб Книгоvek; СПб.: Северо-Запад, 2011. 445 с.
2. Выготский, Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. С. 257-321.
3. Гуревич, К.М. О надежности психофизиологических показателей // Проблемы дифференциальной психофизиологии. – М. 1969. Т. VI.
4. Семаго, Н.Я., Семаго, М.М., Теория и практика углубленной психологической диагностики. От раннего до подросткового возраста. – М.: АРКТИ, 2017. – 560 с.
5. Хватцев, М.Е. логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. В двух книгах. Книга 1 / М.Е. Хватцев ; под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шахновской. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 272 с.
6. Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201708210001> (дата доступа – 23.12.2022).
7. Федеральная государственная информационная система. Федеральный реестр инвалидов. – URL: <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei/> (дата доступа – 23.12.2022).

List of literature:

1. Answer of a physiologist to psychologists // Reflex of freedom / I.P. Pavlov. M.: Prince. Knigovek club; St. Petersburg: Severo-Zapad, 2011. 445 p.
2. Vygotsky, L.S. Diagnostics of development and pedological clinic of difficult childhood // Vygotsky L.S. Sobr. cit.: in 6 vols. T. 5. M.: Pedagogy, 1983. S. 257-321.
3. Gurevich, K.M. On the reliability of psychophysiological indicators // Problems of differential psychophysiology. - M. 1969. T. VI.
4. Semago, N.Ya., Semago, M.M., Theory and practice of in-depth psychological diagnostics. From early to adolescence. – M.: ARKTI, 2017. – 560 p.
5. Khvattsev, M.E. speech therapy. A book for teachers and students of higher pedagogical educational institutions. In two books. Book 1 / M.E, Khvattsev; ed. R.I. Lalaeva, S.N. Shakhnovskaya. - M.: Humanitarian. ed. center VLADOS, 2009. - 272 p.
6. Official Internet portal of legal information. – URL: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201708210001> (accessed 12/23/2022).
7. Federal state information system. Federal Register of the Disabled. – URL: <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei/> (accessed 12/23/2022).

Сокирка В.В., магистрант
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
Чуйкова И.В., канд. пед. наук,
доцент БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

***Аннотация.** Статья посвящена помощи детям дошкольного возраста с нарушениями связной речи и раскрываются возможности применения технологий для формирования связной речи у детей данного возраста. Целью статьи является освещение примеров технологии, способствующей формированию связной речи у детей дошкольного возраста. Представлены преимущества и варианты применения такой технологии, как наглядное моделирование.*

***Ключевые слова:** связная речь, наглядное моделирование, дети дошкольного возраста*

Sokirka V.V.,
master's student Surgut State
Pedagogical University,
Chuikova I.V.,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Surgut
State Pedagogical University,
Surgut, Russia

SPEECH THERAPY WORK ON THE FORMATION OF COHERENT SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT USING VISUAL MODELING

***Annotation.** The article is devoted to helping preschool children with disorders of coherent speech and reveals the possibilities of using technologies to form coherent speech in children of this age. The purpose of the article is to highlight examples of technology that contributes to the formation of coherent speech in preschool children. The advantages and application options of such technology as visual modeling are presented.*

***Keywords:** coherent speech, visual modeling, preschool children*

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что в настоящее время важным условием развития личности ребенка является полноценное владение родным языком в максимально сензитивный для этого период и умение детей успешно строить общение с помощью речи со старшими и сверстниками. По мнению Л.С. Выготского, речь перестраивает все без исключения психические процессы человека, которые достигают уровня осмысленного, сознательного функционирования. Речь является неперенным условием и незаменимым компонентом осуществления любой деятельности – теоретической и практической, коллективной и индивидуальной.

По Ф.А. Сохину, связная речь – это развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, грамматически правильно и образно.

Особенности развития связной речи изучались Л.С. Выготским, А.М. Леушиной, С.Л. Рубинштейном, Ф.А. Сохиным и другими специалистами в области психологии и методики развития речи. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста и факторы ее развития изучались также В.В. Гербовой, Э.П. Коротковой, Н.М. Крыловой, В.И. Логиновой, Е.А. Флериной [5].

Связная речь - значимый аппарат в познавательной деятельности ребенка. Ребенку нужно научиться рассказывать: не просто назвать предмет, а описать его, рассказать о событии, явлении, последовательности событий. Такой рассказ должен содержать ряд предложений и описывать главные стороны и особенности описываемого предмета, события должны быть последовательными и логически взаимосвязанными, таким образом, речь ребенка будет связной.

Связная речь включает в себя важные социальные функции: помогает ребенку наладить контакт с окружающими его людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, это и является решающим условием развития его личности. Обучение связной речи также влияет на эстетическое воспитание: пересказы литературных произведений, самостоятельные детские сочинения развивают образность и выразительность речи, обогащают художественно-речевой опыт детей.

По мнению Т. А. Ладыженской, способность дошкольников к построению связной речи еще недостаточно сформирована к концу дошкольного возраста, так как гармоничная речь "Не просто последовательность взаимосвязанных мыслей, выраженных словами в правильно составленных предложениях, но и овладение ребенком всеми достижениями в освоении родного языка, его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя".

Овладение навыками связной речи вызывают особые трудности у детей с общим недоразвитием речи. Связная речь является особо сложным видом коммуникативной деятельности и не формируется у детей с недоразвитием речи без специальной подготовки. Трудности в овладении навыками связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР связаны с недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексико-грамматического и семантического (семантического).

Есть большое количество методик для выявления уровня и особенностей связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Обследованием связной речи детей занимались Л.Е Ефименко, Е.Б. Струнина, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Е.М. Мастюкова, Н.С. Жукова, В.П. Глухов, О.Б. Иншакова и многие другие. Методики разных авторов имеют схожую структуру, которая включает в себя:

Пересказ текста	Составление рассказа
Знакомой сказки;	По серии сюжетных картинок с предварительным расположением в последовательности рассказа;
Короткий рассказ;	По сюжетной картинке;
Незнакомая сказка.	На основе личного опыта.

Исследование В. П. Глухова показывает, что выявленные трудности в составлении монологических высказываний у детей с общим недоразвитием речи, их недостаточная информативность, нарушение связной речи обусловлены следующими основными причинами:

- Несформированностью навыков планирования, высказывания, неумением отобразить замысел в связном последовательном повествовании;
- Неумение анализировать предмет речи, выделять основные компоненты его предметного содержания.

По нашему мнению для выявления уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи подойдет обследование связной речи детей, предложенное В.П. Глуховым. [1]

Целью обследования будет являться: комплексное обследование связной речи детей с общим недоразвитием речи.

Методика 1. Данная методика позволяет определить может ли ребёнок составлять законченное высказывание на уровне фразы. Дается картинка, на которой будет происходить какое-либо действие. Ребёнку показывается картинка и задаётся вопрос-инструкция: "Скажи, что здесь нарисовано?". И если ребёнок не может ответить, то ему задаётся вспомогательный вопрос, который будет указывать на изображённое действие ("Что делает мальчик/девочка?").

Методика 2. Умение выявить у ребёнка способности устанавливать лексико-смысловые связи между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания. Для этого понадобятся: Три картинки "девочка", "корзинка", "лес".

Инструкция: Ребёнку говорим, назови картинки и составь предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах.

Последующие задания будут предназначены для того, что определить уровень сформированности и выявить особенности связной монологической речи детей.

Методика 3. Помогает увидеть как дети с общим недоразвитием речи могут воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст. И для этого понадобятся знакомые для детей сказки: "Репка", "Теремок", "Курочка ряба". Нужно прочитать текст сказки два раза и перед тем как прочитать текст еще раз, нужно дать установку на составление пересказа.

Инструкция: послушай и перескажи.

Методика 4. В данной методике нужно составить сюжетный рассказ в основе которого будет входить наглядное содержание последовательных фрагментов-эпизодов. Для этого используется серия картинок по сюжету сказки "Лиса и Журавль". Серию сюжетных картинок нужно разложить в правильной последовательности событий перед ребёнком и дать внимательно рассмотреть их.

Инструкция: Рассмотрите картинки внимательно и составьте последовательный рассказ (составлению рассказа предшествует обзор предметного содержания каждой картинки серии с объяснением значения отдельных деталей.) Если у ребёнка возникают затруднения, то нужно задать наводящие вопросы и можно применить жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь).

Методика 5. Нужно составить рассказ на основе личного опыта ребёнка. Данная методика позволяет выявить индивидуальный уровень каждого ребёнка и его особенности владения связной и монологической речью. Показателем будут служить жизненные впечатления ребёнка.

Инструкция: Ребёнку предлагается составить рассказ, на тему, которая ему нравится и с ним связанная (например, "На нашем участке", "Игры на детской площадке"). Так же даётся план рассказа, а именно, что находится на площадке; что делают дети; В какие игры они играют; а у тебя какие любимые игры и ребёнок должен их запомнить; вспомнить, в какие игры играет зимой, а в какие игры играет летом.

Методика 6. В данной методике надо составить описательный рассказ. Для этого ребёнку могут предлагаться предметы игрушек так и их изображения на картинках. На картинках должны быть представлены, достаточно четко, основные свойства и детали предмета.

Инструкция: Ребёнку предлагается в течение пяти минут внимательно рассмотреть предмет или рассмотреть картинку. После этого ребёнок должен составить рассказ о предмете по данному вопросному плану. Например, если ребёнок описывает куклу, то даётся следующая инструкция-указание: "Расскажи об этой кукле: как её зовут; опиши её, а именно какая по величине; назови основные части тела у куклы; из чего сделана, в какой наряд одета, что находится у куклы на голове" и т.п.

Чтоб сформировать связную речь у детей старшего дошкольного возраста, на наш взгляд, эффективным способом будут являться наглядные методы моделирования. Так как

наглядное моделирование может служить одним из способов планирования связного высказывания. Этот прием может быть использован в разных видах подготовительной работы, а также в работе над всеми видами связного монологического высказывания.

Моделирование рассматривается как процесс применения наглядных моделей и об этом писали в современной научно-педагогической литературе Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. Данный метод помогает ребёнку представить абстрактные понятия зрительно (звук, слово, предложение, текст), и научиться работать с ними. В дошкольный период начинается обучение ребёнка связной речи и включает в себя общие задачи воспитания и развития. Наглядный материал усваивается лучше вербального и потому мыслительные задачи у детей дошкольного возраста решаются с преобладающей ролью внешних средств. Работа наглядного моделирования состоит из форм опосредствования для образных форм познания — восприятия, памяти, наглядно-образного мышления, воображения и является основой формирования общих умственных способностей дошкольника.

Принцип замещения лежит в основе метода моделирования: ребёнок замещает реальный предмет другим предметом, каким-либо условным знаком или его изображением [3].

Главной задачей данной технологии — это повысить интерес детей дошкольного возраста и мотивировать на повышение результатов в коррекционно-педагогическом процессе.

Самый подходящий возраст для обучения моделированию — младший дошкольный возраст, поскольку по исследованиям Л.С. Выготского, указанный период является временем становления и развития личности.

В процессе развития связной речи лучше использовать наглядные модели, так как они позволяют логопеду, развивать импрессивную речь детей целенаправленно. Так же обогащать активный словарь, повышать умение использовать различные конструкции предложений в речи, составлять рассказ и описывать предмет.

Метод наглядного моделирования помогает:

- Закреплять понимание значений частей речи и грамматических категорий;
- Развивать понимание ребёнка логико-грамматических конструкций и целостного речевого высказывания;
- Развивать самостоятельность в анализе объекта, ситуации и замыслов идей будущего продукта;
- В умении обозначать предметы, рассказывать о событиях и персонажах благодаря принципу замещения;
- Выделять важные для развития сюжета фрагменты картины, важно выявить связи между ними и объединять их в один сюжет;
- Формировать умение составлять специальный план и превращать его в полноценный сюжет с различными деталями и событиями.

Метод наглядного моделирования может быть использован в работе над всеми видами связного монологического высказывания:

<i>Пересказ</i>	В пересказе важно отметить главные части текста, которые он услышит, научиться связывать их между собой и составить рассказ по схеме. Наглядная модель будет использоваться в качестве плана.
<i>Составление рассказов по картине и серии картин</i>	В данном виде, ребёнок должен уметь выделять основных действующих героев или объекты на картинке, как объекты и герои связаны между собой, выделить особенности фона картинки, так же рассказывать причины возникновения какой-либо ситуации. Составить начало рассказа, что произошло и конец рассказа.
<i>Описательный рассказ</i>	Данный вид вызывает сложности у детей дошкольного возраста. Главные наглядные модели в пересказе или в составлении рассказа по сюжетным картинкам будут живые объекты. На картинках

	пейзажа будут либо отсутствовать живые объекты, либо они будут нести смысловую нагрузку. Главным элементом будет служить объекты природы.
<i>Творческий рассказ</i>	В творческом рассказе ребёнок должен создавать особый замысел и составить полный рассказ со всеми его деталями и какие события происходили. Предлагается модель рассказа и ребёнок дошкольного возраста должен наделять его смыслом и составить связные предложения.

При работе коррекционного обучения, важно обратить внимание на развитие словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи. И используя в работе наглядные модели, можно утверждать, что они способствуют точному усвоению детьми старшего дошкольного возраста отдельных словообразовательных операций на практическом уровне. В работе с наглядным моделированием, дети старшего дошкольного возраста начинают усваивать способы образования предметом обозначающих материал, из которого состоят предметы, также пространственно-временные признаки со значением отнесенности к продуктам питания. Если говорить о наглядных схемах, то можно отметить, что дети должны ориентироваться на поиск слов «родственников» в определенном лексико-семантическом поле. Если учитель-логопед применяет в своей работе наглядные модели, то он значительно увеличивает эффективность формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В ходе использования метода наглядного моделирования дети знакомятся с графическим способом предоставления информации – моделью. В качестве условных заместителей (элементов модели) могут выступать символы разнообразного характера:

- Геометрические фигуры;
- Символические изображения предметов (условные обозначения, силуэты, контуры, пиктограммы);
- Планы и условные обозначения, используемые в них;
- Контрастная рамка – прием фрагментарного рассказывания и многие другие [2].

Изучая научные исследования и практики, то можно с уверенностью говорить о том, что именно наглядное моделирование является именно той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Ученые отмечают если использовать заместители и наглядные модели, то у детей старшего дошкольного возраста, развиваются умственные способности [4].

В качестве моделей может использоваться пиктограмма – знак, отображающий важнейшие узнаваемые черты объекта, предметов, явлений на которые он указывает, чаще всего в схематическом виде.

Пиктограммы «схемы слова» помогают ребенку, ориентируясь на зрительный образ. При использовании различных схем меняется характер деятельности ребёнка: дети не только слышат свою или обращенную к ним речь, но и имеют возможность ее «видеть». При составлении рассказов по картинкам и пиктограммам дети легче запоминают новые слова не механически, а в процессе активного использования. Использование пиктограмм в работе по обучению пересказу облегчает запоминание произведения, а затем и сам пересказ, с опорой на графическое изображение. Пиктограммы помогают ребенку разобраться в последовательности событий и выстроить канву последующего рассказывания.

Сейчас покажу вам пример. При обучении ребёнка следует начать с картинки «Какой предмет зашифрован в каждой карточке?», потом переходим и показываем «Какие события изображают пиктограммы"?» Здесь уже ребёнок может увидеть, кто что делает. После изученного ребёнок уже может составлять целые предложения. А в дальнейшем можно усложнять задания, например рассказать басню «Под грибом».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование метода наглядного моделирования полезен в работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи:

- Опираясь на практику можно заметить, что ребёнка дошкольного возраста можно легко обучить и можно использовать интересные задания.

- Если использовать символическая аналогию, то при работе это поможет ребёнку ускорить процесс запоминания материала и ребёнок будет лучше усваивать программу. Это поможет сформировать память. Ведь не зря говорят, что когда ты учишь надо рисовать или записывать, можно диаграммами, либо схемами, либо графиками;

- Применяя в работе графическую аналогию, то дети смогут научиться увидеть главное и обладать новыми знаниями.

Поэтому, целью моделирования является – создать результативное освоение детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, особенностей объектов природы, окружающего нас мира его структуру и связи существующих между ними. Преимущественно будет разнообразная и продуктивная работа с наглядным моделированием по развитию связной речи и не менее важное творческому высказыванию. Как было сказано ранее, что у детей с общим недоразвитием речи связная речь не формируется самостоятельно и поэтому она требует систематической коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда. Благодаря использованию наглядных методов, дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи могут зрительно представить абстрактные понятия и научиться с ними работать, а это особенно важно для таких детей.

Список литературы:

1. Глухов, В. П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР .- 2-е изд., испр., и доп. - М.: АРКТИ, 2004.
2. Дорошенко, О.Ю. Развитие связной речи дошкольников на материале текстов цепной структуры [Текст]: Выпуск 1-2 (5-7 лет) / О.Ю.Дорошенко. – М.: Детство-Пресс, 2016. - 24 с.
3. Омельченко, Л.В. Познавательное-речевое развитие дошкольников с использованием мнемотехники [Текст]: В помощь педагогу / Л.В.Омельченко. – М.: Учитель, 2016. – 120 с.
4. Струнина, Е.М. Влияние словарной работы на связность речи [Текст] / Е.М.Струнина, О.С.Ушакова // Дошкольное воспитание. — 1981. — № 2. – С.32-34.
5. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. М.: Знание, 2014. 80 с.

List of literature:

1. Glukhov, V. P. Formation of coherent speech in preschool children with ONR.- 2-e Izd., Rev., and extra - M.: of arkti, 2004.
2. Doroshenko, O. Y. Development of coherent speech of preschool children on the basis of texts chain structure [Text]: Issue 1-2 (5-7 years) / O. Doroshenko. – M.: Detstvo-Press, 2016. - 24 p.
3. Omelchenko, L.V. Cognitive and speech development of preschoolers using mnemonics [Text]: To help a teacher / L.V.Omelchenko. - M.: Teacher, 2016. - 120 p.
4. Strunina, E.M. The influence of dictionary work on the coherence of speech [Text] / E.M.Strunina, O.S.Ushakova // Preschool education. - 1981. - No. 2. - pp.32-34.
5. Friedman L.M. Visibility and modeling in teaching / L.M. Friedman. M.: Knowledge, 2014. 80 p.

Рюмина Ю. Н.,
канд. пед. наук, доцент БУ ВО «Сургутский
государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ СКВОЗНЫХ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

Аннотация: В статье представлены теоретические и прикладные аспекты формирования сквозных компетенций будущих педагогов. Представлены положения федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов. Определены задачи формирования проектных компетенций студентов педагогического вуза. Представлено описание структурных компонентов модели педагогического сопровождения проектной деятельности студентов педагогического вуза. Описаны этапы организации педагогического сопровождения с опорой на логику социально-педагогического проектирования. Обозначены эффективные методы педагогического сопровождения на каждом из этапов.

Ключевые слова: компетенция, сквозные компетенции, проектирование, педагогическое сопровождение, социально-педагогическое проектирование.

Ryumina Yu. N.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia,

FORMATION OF END-TO-END DESIGN COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS AT THE UNIVERSITY

Annotation: The article presents the theoretical and applied aspects of the formation of end-to-end competencies of future teachers. The provisions of federal state educational and professional standards are presented. The tasks of forming project competencies of students of a pedagogical university are determined. A description of the structural components of the model of pedagogical support for the project activities of students of a pedagogical university is presented. The stages of organizing pedagogical support based on the logic of socio-pedagogical design are described. Effective methods of pedagogical support at each stage are indicated..

Key words: competence, cross-cutting competences, design, pedagogical support, socio-pedagogical design.

Вопрос о формировании необходимых профессиональных компетенций будущего педагога является актуальным последнее десятилетие. Сложность процесса формирования профессиональных компетенций современного выпускника вуза состоит в том, что просто «научить» компетенциям невозможно. Необходим целый ряд условий, при которых студент освоит и получит опыт комплексного применения им целого ряда компетенций при решении различных профессиональных задач.

Современные требования рынка труда сохраняют значимость собственно процесса их формирования в вузе таким образом, что бы, учитывая требования профессиональных стандартов обеспечить подготовку мобильных, гибких и универсальных педагогов. В условиях динамично меняющейся и усложняющейся образовательной среды, инновационности в стратегии ее развития ориентация на непрерывность в обновлении профессиональных компетенций учителя является методологией сквозных компетенций педагога. Универсализм педагога – его способность решать метапредметные задачи, опираться на весь корпус научного знания, что базируется на сквозных компетенциях.

Проектирование как один из видов учебной и внеучебной деятельности студентов - будущих педагогов является «полигоном» формирования именно таких универсальных проектных компетенций. Проектная деятельность дает такие универсальные компетенции выпускнику вуза, которые способны повысить в целом эффективность профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом. Одной из технологий формирования проектных компетенций является педагогическое сопровождение.

Целью исследования является анализ теоретических и прикладных аспектов организации педагогического сопровождения проектной деятельности как технологии формирования проектных компетенций будущих педагогов.

Современные авторы, такие как А.А. Попов, И.Д. Проскуровская, А.В. Султанова, Е.С. Рожкова Е.С.и др. под сквозными компетенциями понимают возможности, которыми обладают люди по включению в современные процессы, а также в специфические человеческие формы мышления, деятельности, кооперации и коммуникации. Это – некие обобщенные, универсальные навыки и умения, позволяющие успешно решать жизненные и профессиональные задачи, в том числе новые и выходящие за пределы актуальных жизненно-профессиональных ситуаций [2].

Один из универсальных подходов к группировке и классификации профессиональных компетенций ориентирует нас на три их группы: ключевые, базовые и специальные компетенции. К первой группе отнесены компетенции, необходимые для осуществления любой профессиональной деятельности. Данные компетенции предполагают способность решать профессиональные задачи, основываясь на коммуникации, использовании информации, социально-правовых, экономических основ поведения личности в гражданском обществе. Компетенции, необходимые для реализации определенных ключевых видов деятельности и, в связи с этим, привязанные к специфике педагогического труда относят ко второму уровню профессиональных компетенций (осознание социальной значимости профессии, ее нормативно-правового обеспечения, компьютерных и информационных технологий и пр.).

В конкретном же виде деятельности востребованы компетенции специального порядка. Они часто рассматриваются как ключевые и базовые компетентностей в определенной сфере деятельности. Специфические/предметные компетенции используются в ходе выполнения узко специфических задач. Например, в деятельности педагога - дефектолога - это компетенции в области коррекционно-педагогической деятельности, диагностико-консультативной деятельности, исследовательская деятельность в области психолого-педагогических проблем. В рамках дисциплин прикладного характера формируются предметные компетенции, способствующие решать проблемные задачи и осуществлять определенные действия в рамках профессиональной специализации. Именно поэтому компетенции данного порядка необходимо встраивать в общую модель компетенций на основе междисциплинарных связей[1].

А первые два уровня компетенций отвечают за универсальность действий педагога и обеспечивают решение задач, выходящих за пределы поля его профессиональной деятельности, формируя способность решать метапредметные задачи, опираться на весь корпус научного знания, что базируется на сквозных компетенциях.

ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата) ориентирует на решение проектного типа задач профессиональной деятельности. В Блок «Практика» в рамках учебной и производственной практики включен тип технологическая (проектно-технологическая) практика [3]. Очевидно, что для будущего педагога-дефектолога формирование проектной компетенции является важнейшим результатом его профессиональной подготовки. В соответствии с поставленными задачами профессиональной подготовки в учебный план включены такие дисциплины, как: Проектная деятельность педагога, Проектирование образовательных программ для детей с ОВЗ, Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов для детей с ОВЗ, Основы проектной деятельности. Одной из задач профессиональной

деятельности выпускника бакалавриата является задачи: проектирования содержания образовательных программ и их элементов с учетом особенностей образовательного процесса; воспитания и развития личности проектирование индивидуальных маршрутов обучения, воспитания и развития обучающихся; проектирование собственного образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

Однако, необходимо, на наш взгляд включать студентов в разные виды проектирования, так или иначе связанные с будущей профессиональной деятельностью, но позволяющие расширить границы для формирования сквозных проектных компетенций. Определенным потенциалом в формировании обозначенных сквозных проектных компетенций обладает именно социально-педагогическое проектирование. Именно оно, имея социально-значимый контекст понимается как профессиональная, специально организованная деятельностью по осуществлению исследований полидисциплинарного характера и комплексных разработок в области развития и саморазвития образования как формы общественной практики. Формой организации такой проектной деятельности студентов может стать студенческое научное сообщество. Именно здесь будущие педагоги-дефектологи расширяют опыт проектной деятельности, опыт презентации и защиты социальных и социально-педагогических проектов, учатся быть экспертами.

На наш взгляд, технология педагогического сопровождения является наиболее целесообразной в организации проектной деятельности студентов. Проведя анализ теоретических подходов к педагогическому сопровождению, обобщая собственный опыт педагогической деятельности, нами разработана модель педагогического сопровождения проектной деятельности студентов педагогического вуза. Она базируется на ряде концептуальных подходов: компетентностном, системном, личностно-деятельностном.

Целевой компонент модели включает цель и задачи обучения педагогическому проектированию, определяющие конечный результат. Описание объекта и субъекта технологии педагогического сопровождения, ее методологической базы, функций, используемых методов и форм включены в содержательно-деятельностный компонент. Критериально-результативный компонент предполагает оценку сформированных компетенций по определенным индикаторам достижений.

Анализ концептуальных подходов позволил нам определить содержание технологии обучения социально-педагогическому проектированию на каждом из этапов проектной деятельности бакалавров [4].

Начало работы над проектом предполагает содействие студентам в поиске и определении значимой (в профессиональном плане) и интересной для него социальной проблеме, которую возможно решить педагогическими методами. Здесь актуализируются имеющиеся профессиональные компетенции и формируются новые. Это предпроектный этап, итогом которого становится конструкция образа предполагаемого объекта.

На содержательном этапе студентами, в сопровождении преподавателя, осуществляются разработка и подробное описание социально-педагогического проекта. Определяются этапы его реализации, детализируются ресурсы. Важно также помочь студентам в осуществлении стратегического, тактического и детального планирования хода реализации проекта, прогнозировании возможных рисков, результатов деятельности в рамках проекта и пр.

На третьем внедренческом этапе реализуется проектная работа, проводится мониторинг изменений, происходящих в педагогической системе. При необходимости вносятся коррективы в ход реализации запланированных мероприятий. Важнейшим этапом, формирующим значимые сквозные профессиональные компетенции, является завершающий рефлексивный этап. Здесь не только анализируются результаты деятельности по проекту, но и проводится экспертная оценка проектов других студентов, осуществляется рефлексия.

На всех обозначенных этапах педагогическое сопровождение позволяет развивать отдельные компоненты проектных компетенций студентов (когнитивный, деятельностный, прагматический и др.). Целесообразно использовать разные формы и методы

сопровождения, такие как: дискуссия, создание ситуации успеха, тьюторская консультация, «мозговой штурм», и др. Так, чтение научной литературы и ее анализ, обобщение собственного опыта, изучение нормативно-правовой документации, самоподготовка и самостоятельная работа в рамках учебного процесса можно считать методами саморазвития студентов. А тьюторская консультация (беседа) стала достаточно эффективным методом становления когнитивного компонента проектной компетенции, когда происходит постановка перед обучающимися проблемы, вырабатываются подходы/варианты ее решения намечаются этапы и мероприятия по проекту.

Результативными в плане развития деятельностного и прагматического компонентов проектной компетенции является прогнозирование, диагностирование, совместное планирование и проектирование, анализ проблемных ситуаций, поручений и прочих методов сопровождения. Методами саморазвития в данном случае могут быть: участие в конкурсах, фестивалях, форумах, выступления на конференциях, самодиагностирование, самопрезентация, рефлексия и т.д. В процессе использования каждого из этих методов происходит развитие личностного компонента проектной компетенции студента.

В результате использования в процессе педагогического сопровождения методов сопровождения как убеждение, оказание эмоциональной поддержки, создание ситуации успеха, поощрение, наказание, соревнование, личный пример, применения требований и т.д. осуществляется развитие мотивационно-ценностного компонента проектной компетенции студентов. В сочетании с указанными методами можно использовать такие методы саморазвития, как ведение портфолио, выдвижение перспектив личностного развития и пр.

Проектные компетенции проявляются в умении студентов осуществлять активное взаимодействие с социальными и иными учреждениями; в участии и победе в конкурсах, форумах и пр. Результативность социально-проектной деятельности студентов в данном случае ярко выражена, имеет четкую практическую направленность и способствует решению наиболее актуальных педагогических проблем. В связи с чем, критериально-результативный компонент педагогического сопровождения предполагает оценку сформированности проектных компетенций, проверку индикаторов достижения, выявление наличия опыта проектной деятельности.

На каждом из этапов преподаватель занимает позицию организатора процесса обучения, а значит, происходит перераспределение активности преподавателя и студентов в пользу студентов, отдельные функции преподавателя делегируются студентам, акцентируются самостоятельность учения и ответственность студентов за результаты учения. Таким образом, активное внедрение в учебный процесс вузов педагогического сопровождения проектной деятельности студентов как образовательной технологий стимулирует формирование и их профессиональной компетенции.

Таким образом, одно из условий успешной профессиональной деятельности педагога на современном этапе становится определенный уровень сформированности сквозных компетенций. В том числе проектных, являющихся фактором успешной профессиональной деятельности педагога в кросс-многомерной образовательной среде. Сопровождение становится инструментом педагога, способным формировать сквозные профессиональные компетенции студентов в процессе социально-педагогического проектирования.

Список литературы:

1. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина ; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамаки ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 472 с.
2. Рыборецкая, Т. Г., Елистратова К.А. Формирование сквозных компетенций современного педагога: потенциал кросс-многомерной образовательной среды// человек и образование. 2021. № 3 (68). - С.148-152.

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 123 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование». — Режим доступа: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_B_3_15062021.pdf

4. Галушинская Ю.О. Рюмина Ю.Н. К вопросу о реализации компетентностного подхода в процессе педагогического сопровождения проектной деятельности студентов педагогического вуза// Современное образование: традиции и инновации: Материалы международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Том Часть 1. 2020. - С.85-90.

List of literature:

1. Universal competencies and new literacy: from slogans to reality / edited by M. S. Dobryakova, I. D. Frumin; with the participation of K. A. Barannikov, N. Ziel, J. Moss, I. M. Remorenko, Ya. Hautamaki; Nats. research. un-t "Higher School of Economics". — М.: Publishing House of the Higher School of Economics, 2020. — 472 p.

2. Ryboretskaya, T. G., Elistratova K.A. Formation of cross-cutting competencies of a modern teacher: the potential of a cross-multidimensional educational environment// man and education. 2021. No. 3 (68). - pp.148-152.

3. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 123 dated February 22, 2018 "On approval of the Federal state educational standard of higher education - Bachelor's degree in the field of training 44.03.03 Special (defectological) education". — Access mode: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_B_3_15062021.pdf

4. Galushchinskaya Yu.O. Ryumina Yu.N. On the implementation of the competence-based approach in the process of pedagogical support of project activities of students of a pedagogical university// Modern education: traditions and innovations: Materials of the international scientific and practical conference. In 2 parts. VolumePart 1. 2020. - pp.85-90.

Султонова С.А.,
учитель первой квалификационной категории,
МОБУ «Средняя общеобразовательная школа №1»,
пгт.Пойковский, Россия

АДАПТИРОВАННАЯ РАБОЧАЯ ПРОГРАММА РЕЧЬ И АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ ДЛЯ РЕБЁНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ (2 ВАРИАНТ), 5 КЛАСС

***Аннотация.** Коммуникация и общение – неотъемлемые составляющие социальной жизни человека. Специфические нарушения развития ребенка значительно ограничивают его полноценное общение с окружающими. Обучение детей речи и коммуникации включает целенаправленную педагогическую работу по формированию у них потребности в общении, на обучение использованию альтернативных средств коммуникации.*

***Ключевые слова:** цель, задачи, планируемые результаты, содержание, планирование.*

Sultonova S.A.,
Teacher of the first qualification category Secondary school No 1,
Poikovsky, Russia

ADAPTED WORK PROGRAM SPEECH AND ALTERNATIVE COMMUNICATION FOR A CHILD WITH INTELLECTUAL DISABILITIES (OPTION 2), 5TH GRADE

***Annotation.** Communication and communication are integral components of a person's social life. Specific developmental disorders of the child significantly limit his full communication with others. Teaching speech and communication to children includes purposeful pedagogical work on the formation of their need for communication, for training in the use of alternative means of communication.*

***Keywords:** goal, objectives, planned results, content, planning.*

Пояснительная записка

Рабочая программа по учебному предмету «Речь и альтернативная коммуникация» разработана в соответствии со следующими нормативными документами:

- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" ст.2, п.9;

- Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, утв. приказом Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1015;

- приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» от 19.12.2014 г. № 1599;

- адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

У детей с выраженными нарушениями интеллекта отмечается грубое недоразвитие речи и ее функций: коммуникативной, познавательной, регулирующей. В связи с этим, обучение детей речи и коммуникации должно включать целенаправленную педагогическую работу по формированию у них потребности в общении, на развитие сохраненных речевых механизмов, а также на обучение использованию альтернативных средств коммуникации и социального общения.

Цель: формирование речевых и коммуникативных навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации, умения пользоваться ими в процессе социального взаимодействия.

Обучающие задачи по коммуникации направлены на формирование навыков установления, поддержания и завершения контакта.

Задачи по развитию импрессивной речи направлены на формирование умения понимать произнесенные слова, словосочетания, предложения и связные высказывания, различать напечатанные слова.

Задачи по развитию экспрессивной речи направлены на формирование умения употреблять в общении слова, строить словосочетания, предложения, связные высказывания, писать отдельные буквы и слова.

Срок реализации рабочей программы: 1 год

В соответствии с учебным планом рабочая программа по предмету «Речь и альтернативная коммуникация»: отведено 2 часа в неделю, что составляет 68 часов в год.

Планируемые возможные результаты освоения учебного предмета

«Речь и альтернативная коммуникация».

Личностные учебные действия:

- осознание себя как ученика, заинтересованного посещением школы, обучением, занятиями, как члена семьи, одноклассника, друга;
- способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей;
- положительное отношение к окружающей действительности, готовность к организации взаимодействия с ней и эстетическому ее восприятию;

Коммуникативные учебные действия:

- вступать в контакт и работать в коллективе (учитель–ученик, ученик–ученик, ученик–класс, учитель–класс);
- использовать принятые ритуалы социального взаимодействия с одноклассниками и учителем;
- обращаться за помощью и принимать помощь;
- сотрудничать с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях;
- доброжелательно относиться, сопереживать, конструктивно взаимодействовать с людьми.

Регулятивные учебные действия:

- адекватно соблюдать ритуалы школьного поведения (поднимать руку, вставать и выходить из-за парты и т. д.);
- принимать цели и произвольно включаться в деятельность, следовать предложенному плану и работать в общем темпе;
- активно участвовать в деятельности, контролировать и оценивать свои действия и действия одноклассников.

Познавательные учебные действия:

- выделять некоторые существенные, общие и отличительные свойства хорошо знакомых предметов;
- делать простейшие обобщения, сравнивать, классифицировать на наглядном материале;
- пользоваться знаками, символами, предметами-заместителями; читать; писать;
- наблюдать под руководством взрослого за предметами и явлениями окружающей действительности;
- работать с несложной по содержанию и структуре информацией (понимать изображение, текст, устное высказывание, элементарное схематическое изображение, таблицу, предъявленных на бумажных и электронных и других носителях).

Предметные результаты:

Возможный уровень

Знать (понимать)

- рабочее место, свои учебные принадлежности
- правила поведения на уроках
- дифференцировать свои школьные первоначальные представления о себе, о своем ближайшем социальном окружении
- составлять двухсловные предложения по сериям сюжетных картинок
- выполнять звукобуквенный анализ слов
- названия месяцев, времени года (показ картинки)
- буквы: а, у, м, о, с, ш, л, ы, р, к, п, т, и, з, в, ж, , б, г, д, й.
- писать изученные буквы (печатать)
- списывать слова, небольшие предложения (печатать)
- читать слоги, слова и предложения на изученные буквы
- читать небольшие тексты
- штриховать предметы в заданном направлении
- выполнять пересказ с опорой на картинки
- писать изученные буквы под диктовку (печатать)
- писать слоги и слова на изученные буквы под диктовку (печатать)

Уметь

- правильно держать ручку
- повторять за педагогом движениями
- называть (показывать) изучаемые предметы, действия
- слушать сказку с демонстрацией картинок или иллюстраций
- участвовать в коллективном показывании (рассказывании)
- выполнять простые инструкции педагога

Использовать приобретенные навыки и умения в практической деятельности и повседневной жизни

- знать свое имя, людей ближайшего окружения, названия знакомых предметов окружающей среды.

Содержание учебного предмета «Речь и альтернативная коммуникация»

Обучение речи и коммуникации предусматривает включение в рабочую программу следующих разделов: «Коммуникация», «Развитие речи средствами вербальной и невербальной коммуникации», «Чтение и письмо».

Содержание тем учебного курса:

Тема 1. Коммуникация (1 час)

Слова – приветствия. Слова – прощания.

Тема 2. Чтение и письмо.

Звук и буква А, У, О. Умение узнавать и писать буквы. Чтение слогов. Звук и буква М, С. Умение узнавать и писать буквы. Чтение слогов и слов. Звук и буква Х, Ш. Умение узнавать и писать буквы. Чтение слогов и слов. *Водная контрольная работа. Работа над ошибками.* Звук и буква Л, Ы. Умение узнавать и писать буквы. Чтение слогов и слов, небольших текстов. Звук и буква Н, Р. Умение узнавать и писать буквы. Составление предложений по картинкам. Звук и буква К, П. Умение узнавать и писать буквы. Чтение слогов и слов, небольших текстов. Звук и буква И, Т. Умение узнавать и писать буквы. Работа с разрезной азбукой.

Узнавание и выделение согласной буквы З. Чтение слогов и слов, небольших текстов. Дифференциация з-с. Составление предложений по картинкам. Чтение и письмо по обводке и образцу слогов и слов с изученными буквами. Звукобуквенный анализ.

Тема 3. Чтение и письмо

Звук и буква В. Правильное и отчетливое произнесение звука В. Выделение звука в начале слова. Конструирование буквы. Печатание буквы В по контуру. Определение места звука и буквы В в словах. Образование и чтение прямых и обратных слогов с буквой В. Письмо по обводке и образцу. Звукобуквенный анализ слов. Чтение слогов и слов. Работа

над понятием «звук, слово, предложение». Чтение и письмо слогов и слов с буквой В. Составление предложений по картинке. Списывание предложений из трёх слов. Чтение текста «Наши повара». Пересказ с опорой на картинку. Списывание предложений из трёх слов. Звукобуквенный анализ. Работа с разрезной азбукой.

Звук и буква Ж. Правильное и отчетливое произнесение звука Ж. Выделение звука в начале слова. Конструирование буквы. Печатание буквы Ж по контуру. Определение места звука и буквы Ж в словах. Образование и чтение прямых и обратных слогов с буквой Ж. Звукобуквенный анализ слов. Письмо по обводке и образцу. Чтение текстов «Жук», «Оса». Списывание предложений из трёх слов.

Чтение текста «Лужок». Составление рассказа по картинке. Правило написания сочетания «Жи-Ши». Чтение слов и предложений с буквой Ж. *Промежуточная контрольная работа. Работа над ошибками.* Дифференциация ж-ш. Чтение слогов и слов, небольших текстов. Закрепление правила написания «Жи-Ши». Чтение текста «Хороша зима». Составление рассказа по картинке. Списывание предложений из трёх слов. Звукобуквенный анализ. Работа с разрезной азбукой.

Звук и буква Б. Правильное и отчетливое произнесение звука Б. Выделение звука в начале слова. Конструирование буквы. Печатание буквы Б по контуру. Определение места звука и буквы Б в словах. Образование и чтение прямых и обратных слогов с буквой Б. Письмо по обводке и образцу. Определение места звука и буквы Б в словах. Чтение текста «Барабан». Составление рассказа по картинке. Чтение текста «Рыбалка». Списывание предложений. Дифференциация б-п. Работа с разрезной азбукой. Списывание предложений из трёх слов. Звукобуквенный анализ слов. Написание изученных букв под диктовку.

Звук и буква Г. Правильное и отчетливое произнесение звука Г. Выделение звука в начале слова. Конструирование буквы. Печатание буквы Г по контуру. Определение места звука и буквы Г в словах. Образование и чтение прямых и обратных слогов с буквой Г. Письмо по обводке и образцу. Чтение слов и предложений. Списывание предложений. Звукобуквенный анализ. Составление рассказа по картинке. Чтение текста «Гости». Дифференциация звуков г-к. Развитие фонематического слуха: игра «Кто как голос подает?» Чтение текста «Кира и Вика». Списывание предложений. Работа с разрезной азбукой.

Звук и буква Д. Правильное и отчетливое произнесение звука Д. Выделение звука в начале слова. Конструирование буквы. Печатание буквы Д по контуру. Определение места звука и буквы Д в словах. Чтение слогов, слов, предложений со звуком Д. Письмо по обводке и образцу. Чтение и пересказ текста «Садик». Письмо слов и предложений. Чтение слов и предложений. Списывание предложений. Звукобуквенный анализ. Дифференциация звуков д-т. Чтение предложений с этими звуками. Составление рассказа по картинке.

Звук и буква Й. Правильное и отчетливое произнесение звука Й. Выделение звука в начале слова. Конструирование буквы. Печатание буквы Й по контуру. Определение места звука и буквы Й в словах. Чтение текста «Лайка и зайка». Пересказ с опорой на картинку. Повторение пройденного материала. Дифференциация звуков й-и. Чтение предложений. Составление рассказа по картинке. *Итоговая контрольная работа. Работа над ошибками.* Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Лето». Повторение пройденного материала.

Тема 4. Развитие речи средствами вербальной и невербальной коммуникации

Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Осень». Экскурсия в лес. Развитие фонематического слуха. Игра «Кто позвал?». Слушание сказки «Муха- Цокотуха». Пересказ сказки по опорным картинкам. Обобщающая беседа по теме «Зима». Составление рассказа по серии сюжетных картинок. Игры на правильное употребление предлогов. Обобщающая беседа по теме «Весна». Составление рассказа по серии сюжетных картинок. Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Лето». Обобщение изученного материала.

Таблица 1

Календарно-тематическое планирование по учебному предмету

«Речь и альтернативная коммуникация»

№ п/п	Тема урока	Количество часов	Дата по плану	Дата по факту
І четверть				
	Предложение			
1	«Здравствуй школа!»	1	02.09	
2	Предложение. Первое слово в предложении. Знаки препинания в конце предложения.	1	07.09	
3	Схема предложения.	1	09.09	
4	Нахождение предложения по его схеме.	1	14.09	
5	Вставь в предложение подходящее по смыслу слово.	1	16.09	
6	Составление предложений по опорным картинкам	1	21.09	
7	Распространение предложений.	1	23.09	
8	Составление предложений используя слова – опоры.	1	28.09	
9	Работа с деформированным текстом.	1	30.09	
10	Обобщающие понятия. Овощи.	1	05.10	
	Слово			
11	Разделение слов по группа.	1	07.10	
12	Составление и чтение слов по слогам.	1	12.10	
13	Нахождение и выделение слогов в начале слова.	1	14.10	
14	Нахождение и выделение слогов в конце слова.	1	19.10	
15	Обобщающие понятия. Фрукты.	1	21.10	
16	Разделение слов по группам.	1	26.10	
17	Составление и чтение слов по слогам.	1	28.10	
ІІ четверть				
18	Называние (узнавание) имён одноклассников.	1	09.11	
19	Написание (соотнесение) имён одноклассников с фотографией.	1	11.11	
20	Нахождение своего имени среди других имён.	1	16.11	
21	Составление и запись предложения с именами.	1	18.11	
22	Различение звуков и букв.	1	23.11	
23	Звуки и буквы		25.11	
24	Слова сходные по звучанию.	1	30.11	
25	Нахождение звука в конце слова.	1	02.12	
26	Нахождение звука в начале слова.	1	07.12	
27	Нахождение своего имени по звуку в начале слова.	1	09.12	
28	Запись и выделение букв, с которых начинаются имена детей.	1	14.12	
29	Чтение слов по слогам. Выделение первой и последней буквы в словах.	1	16.12	
30	Чтение и запись слов по слогам (с опорой на картинку). Выделение первой и последней буквы в словах.	1	21.12	
31	Алфавит.	1	23.12	
ІІІ четверть				
32	Расположение слов в алфавитном порядке.	1	11.01	
33	Запись слов в алфавитном порядке.	1	13.01	
34	Слова, которые различаются последовательностью	1	18.01	

	звуков.			
35	Слова, которые различаются последовательностью звуков. Составление из букв слов и их запись.	1	20.01	
36	Ударение в словах.	1	25.01	
37	Письмо слов, нахождение и выделение ударной гласной.	1	27.01	
38	Выделение ударного гласного в слове.	1	01.02	
39	Нахождение и выделение в словах ударной гласной.	1	03.02	
40	Ударение в двусложных словах.	1	08.02	
41	Ударение в двусложных словах.	1	10.02	
42	Деление слов на слоги.	1	15.02	
43	Составление слов из слогов.	1	17.02	
44	Гласные в образовании слогов.	1	22.02	
45	Гласные в образовании слогов. Запись слов с пропущенными гласными.	1	24.02	
46	Определение ударного слога в словах.	1	01.03	
47	Ударные и безударные слоги.	1	03.03	
48	Выделение безударных гласных в словах.	1	10.03	
49	Перенос слов по слогам.	1	15.03	
50	Правила переноса, где слог-гласная буква.	1	17.03	
51	Чтение четверостиший по слогам.	1	22.03	
	Шипящие и свистящие согласные			
52	Шипящие согласные: Ж, Ш, Ч, Щ.	1	24.03	
IV четверть				
53	Выделение шипящих согласных из речи и их запись.	1	05.04	
54	ЖИ – ШИ. Нахождение и чтение выделенных слов.	1	07.04	
55	Выделение при письме ЖИ – ШИ в словах.	1	12.04	
56	ЧА – ЩА. Нахождение и чтение выделенных слов.	1	14.04	
57	Выделение при письме ЧА – ЩА в словах.	1	19.04	
58	ЧУ-ЩУ. Нахождение и чтение выделенных слов.	1	21.04	
59	Выделение при письме ЧУ – ЩУ в словах.	1	26.04	
60	Свистящие согласные: С, З, Ц.	1	28.04	
61	Выделение шипящих согласных из речи и их запись.	1	03.05	
62	Различай шипящие и свистящие согласные.	1	05.05	
	Гласные буквы Е, Ё, Ю,Я в начале слова или слога.			
63	Буква Е в начале слова или слога. Выделение из речи слогов и слов с буквой Е.	1	10.05	
64	Запись слогов и слов с буквой Е.	1	12.05	
65	Буква Ё в начале слова или слога. Выделение из речи слогов и слов с буквой Ё.	1	17.05	
66	Запись слогов и слов с буквой Ё.	1	19.05	
67	Буква Ю в начале слова или слога. Выделение из речи слогов и слов с буквой Ю.	1	24.05	
68	Обобщение пройденного материала.	1	26.05	
		68 ч		

Материально-техническое оснащение учебного предмета

Речь и альтернативная коммуникация включает:

1.графические средства для альтернативной коммуникации: таблицы букв, карточки с изображениями объектов, людей, действий (фотографии, пиктограммы, символы), с

напечатанными словами, наборы букв, коммуникативные таблицы и тетради для общения; сюжетные картинки с различной тематикой для развития речи;

2. электронные устройства для альтернативной коммуникации: записывающие и воспроизводящие устройства, коммуникаторы (например, Language Master “BigMac”, “Stepbystep”, “GoTalk”, “MinTalker” и др.), компьютерные устройства, синтезирующие речь (например, планшетный компьютер и др.);

3. информационно-программное обеспечение: компьютерные программы для создания пиктограмм (например, “Boardmaker”, “Alladin” и др.), системы символов (например, “Bliss”); компьютерные программы для общения (например, «Общение» и др.), обучающие компьютерные программы и программы для коррекции различных нарушений речи;

4. натуральные объекты (игрушки, одежда), муляжи, макеты;

5. детские наборы посуды, предметы быта;

6. предметные, сюжетные картинки;

7. дидактические игры: «Одежда», «Лото – профессий», «Пазлы – профессий», «Транспорт»;

8. аудио и видеоматериалы, презентации, иллюстрирующие социальную жизнь людей, правила поведения в общественных местах;

9. тетради – раскраски с различными объектами окружающего социального мира.

Список литературы:

1. Примерная адаптированная общеобразовательная программа образования учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М-во образования и науки Рос. Федерации. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2018.

2. Танцюра С.Ю., Кононова С.И. Т18 Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ: Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2017

3. Юхтанова, Е. А. Обучение детей с комплексными нарушениями развития / Е. А. Юхтанова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 39 (173). — С. 118-121. — URL: <https://moluch.ru/archive/173/45804/>

List of literature:

1. An approximate adapted general education program for students with mental retardation (intellectual disabilities) / Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Federation. – 2nd ed. – M.: Enlightenment, 2018.

2. Tantsyura S.Yu., Kononova S.I. T18 Alternative communication in teaching children with disabilities: A methodological guide. — M.: Sphere Shopping Center, 2017

3. Yukhtanova, E. A. Teaching children with complex developmental disorders / E. A. Yukhtanova. — Text : direct // Young scientist. — 2017. — № 39 (173). — PP. 118-121. — URL: <https://moluch.ru/archive/173/45804/>

Ташетова М.К., магистрант
НАО Северо-Казахстанский университет им. М.Козыбаева
Научный руководитель: **Алпысбаева М.Б.**, доктор PhD, доцент,
НАО Северо-Казахстанский университет им. М.Козыбаева
г. Петропавловск, Казахстан

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: В статье описываются особенности развития коммуникативных умений младших школьников с нарушением интеллекта посредством внеурочной деятельности. Как форма внеурочной работы, предлагается разработанная программа факультатива по развитию коммуникативных умений младших школьников с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: коммуникация, умение, коммуникативные умения, нарушение интеллекта, факультатив.

Tashetova M.K.,
Master's student
M.Kozybayev North Kazakhstan University,
Scientific supervisor: **Alpysbayeva M.B**
PhD Doctor, Associate Professor
M.Kozybayev North Kazakhstan University
Petropavlovsk, Kazakhstan

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Abstract: The article describes the features of the development of communicative skills of younger schoolchildren with intellectual disabilities through extracurricular activities. As a form of extracurricular work, a developed optional program for the development of communication skills of younger students with intellectual disabilities is proposed.

Keywords: communication, skill, communication skills, intellectual disability, elective.

Коммуникативные навыки играют важную роль в развитии детей в целом и детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в частности. Благодаря хорошим коммуникативным навыкам дети будут активно исследовать окружающий мир и активно взаимодействовать с другими людьми. Большинство детей с легкой умственной отсталостью имеют языковые и коммуникативные ограничения, что затрудняет их участие в образовательных мероприятиях в образовательных учреждениях. Поэтому они часто склонны к пассивности, иногда проявляя неадекватное поведение в ситуациях общения. Кроме того, они также проявляют ограничения в невербальном общении, при котором наиболее заметным является то, что зрительный контакт не является устойчивым, и они редко используют жесты для выражения потребностей другим. С другой стороны, они используют слова в разговорах со многими трудностями: ограниченный словарный запас, использование слов, не подходящих для содержания общения, некоторые из них имеют такие выражения, как нетерпение, беспокойство, легкая раздражительность, импульсивность, плохая толерантность и отсутствие социальных навыков [1, с. 149].

В большинстве случаев дети с нарушениями интеллекта чаще, чем их сверстники с нормальным интеллектом, испытывают трудности в общении. Это объясняется рядом

причин, и прежде всего низким уровнем развития речи у этой категории детей. Речь у ребёнка с умственной отсталостью не только появляется значительно позже, но и характеризуется специфическим недоразвитием всех её компонентов от фонематического до семантического уровня. Характерными являются нарушения, затрагивающие этапы и составляющие речевого высказывания. В этой связи речь не может качественно обеспечивать коммуникативную функцию, способствовать полноценному формированию навыков общения, что объединяет все виды деятельности. Отсутствие речевой инициативы и выраженная недостаточность речемыслительных средств, способствуют возникновению у детей с ограниченными возможностями в развитии речевого негативизма, замкнутости, стереотипии и штампов в использовании одних и тех же речевых конструкций [2, с. 243].

С умственно отсталыми детьми нужно постоянно общаться, сопровождая свои действия негромкой, плавной речью со спокойной, приветливой интонацией. С ними надо больше разговаривать, называя действия, которые производятся. Нужно постоянно поддерживать внимание и познавательный интерес к выполняемой деятельности и окружению.

На коррекционных занятиях ребенок должен учиться не только говорить, но и слушать слова других людей. Ему всегда следует давать время на ответ. Прежде чем приступить к занятиям, необходимо подробно проанализировать, что к настоящему моменту ребенок уже умеет делать и начинать обучение с того уровня, который ему более всего подходит.

Особое значение для организации любых занятий имеют: индивидуальный и дифференцированный подход к обучению, учитывающий особенности развития каждого ребенка; комплексный подход к восприятию (следует стимулировать все действующие сенсорные системы); психодинамическая разгрузка (чередование фаз психической нагрузки и двигательной активности); размытость границ между обучением и повседневной жизнедеятельностью [3, с. 41].

Цель специальных педагогов в работе с этими детьми – содействие развитию личности ребенка, его психологическая защита и воспитание доверия к миру. Поэтому к педагогам предъявляются особые требования: всегда и везде соблюдать интересы учащихся; защищать интересы учащихся; работать единой командой, не разделяя обучение и уход; работать в сотрудничестве с родителями.

На современном этапе развития общества ребенок с умственной отсталостью рассматривается как лицо, обладающее теми же правами, что и другие члены сообщества, но через особенности личностного развития такому ребенку необходимо предоставлять специальные образовательные услуги. Благодаря современной комплексной помощи они имеют положительные изменения в области личностно-мотивационной, познавательной, коммуникативной и эмоциональной воли. Только при раннем включении детей данной категории в систему коррекции и развития можно достичь оптимального уровня их развития.

Дети с легкой умственной отсталостью обладают определенным негибким мышлением, формирование тревожных понятий значительно затруднено или невозможно. Понимание и использование языка формируется ограниченным образом, что часто сопровождается языковым связыванием и аграмматизмом. Словарный запас состоит из слов и фраз, которые часто используются в повседневной жизни. В случае легкой умственной отсталости языковые средства часто не формируются. Кроме того, использование вербальных и невербальных средств общения позволяет обучать умственно отсталых детей элементарным коммуникативным навыкам [4, с. 66].

Теоретический анализ проблем общения младших школьников с умственной отсталостью показал, что психические расстройства, особенности поведения и развития умственно отсталого ребенка определяют качественную специфику процесса формирования коммуникативных умений и необходимость его специальной организации.

В контексте нашего исследования, мы считаем, что формирование коммуникативных умений младших школьников с нарушением интеллекта – совокупность внешних

обстоятельств педагогического процесса, предпосылок для обретения ими коммуникативных умений, способствующих быть активными в речевом пространстве, понимать речь окружающих, задавая свои чувства, мысли, желания, используя вербальные и невербальные средства общения. В связи с этим, основная Программа образовательной деятельности младших школьников с умственной отсталостью в соответствии с требованиями ГОСО подразумевает не только учебную, но и внеурочную работу с ними, проведение дополнительного обучения и факультативных занятий. Внеурочная деятельность, в свою очередь, осуществляется в рамках реализации основных требований ГОСО в формах, отличных от классно-внеурочной деятельности, направленных на достижение результатов освоения содержания образовательной программы учащимися начальных классов [5].

Во внеурочной деятельности используются занимательные и понятные задания и упражнения, вопросы, загадки, игры, которые очень привлекательны для младших школьников. Это побуждает учащихся к активной мыслительной деятельности, способствует развитию познавательной активности и раскрытию коммуникативных возможностей и способностей младших школьников с умственной отсталостью.

Принимая во внимание вышеизложенное, исходной позицией для выявления возможностей внеурочной деятельности и выявления педагогических условий формирования коммуникативных умений младших школьников с умственной отсталостью мы понимаем, как педагогическое воздействие в процессе обучения на мотивационный, содержательный, поведенческий и рефлексивный компоненты исследуемого феномена.

Исходя из сущности коммуникативных умений, ее компонентов, критерии мы определили следующим образом:

- 1) мотивационная направленность на формирование коммуникативных умений;
- 2) знание способов вербальной и невербальной коммуникации;
- 3) владение приемами и способами работать в паре и группах в ходе коммуникативной деятельности;
- 4) самоанализ, самооценка, самокоррекция коммуникативных умений.

К подбору комплекса методов, выявляющих уровень развития коммуникативных умений младших школьников с нарушением интеллекта, мы исходили из системно-деятельностного подхода, который предполагает рассмотрение процессов и явлений в системе и взаимосвязи, а проявление какого-либо качества в деятельности. Руководствуясь этим подходом, мы осуществляли диагностику развития коммуникативных умений младших школьников с нарушением интеллекта по каждому показателю с применением методов исследования.

В соответствии со структурными компонентами коммуникативных умений основными методиками исследования были определены следующие (табл. 1):

Таблица 1

Комплекс методик диагностики коммуникативных умений

Компоненты	Методы исследования
Мотивационный	Тест «Оценка уровня общительности» методика В.Ф. Ряховского
Содержательный	Методика «Назови слова» (М. И. Лисиной)
	Методика Белопольской Н. Л. «Азбука настроений».
Поведенческий	Методика Г. А. Цукермен «Рукавички»
	Методика «Выбор в действии» (Я.Л. Коломинский)
Рефлексивный	«Анкета для младших школьников» (авторская)

Охарактеризуем применение методик для определения уровня развития коммуникативных умений младших школьников с нарушением интеллекта.

Диагностика развития коммуникативных умений младших школьников с нарушением интеллекта.

Для диагностики уровня сформированности *мотивационного компонента* коммуникативных умений был использован:

- Тест «Оценка уровня общительности» методика В.Ф. Ряховского

Для диагностики уровня сформированности *содержательного компонента* коммуникативных умений (вербальная, невербальная) были использованы:

- Методика «Назови слова» (М. И. Лисиной)
- Методика Белопольской Н. Л. «Азбука настроений»

Для диагностики уровня сформированности *поведенческого компонента* коммуникативных умений (работа в парах, группах) были использованы:

- Методика Г. А. Цукермен «Рукавички»
- Методика «Выбор в действии» (Я.Л. Коломинский)

Анализ литературы и результаты собственных экспериментальных исследований в качестве формы внеурочной деятельности мы определили факультатив. Факультативная деятельность - это учебная программа дополнительного характера. Как правило, факультативы проводятся с целью всестороннего развития школьников, обогащения их знаний в одной области, одном направлении.

Разработанная нами факультативная программа «Я и коммуникация» определяется следующей целью - развитие коммуникативных умений младших школьников с умственной отсталостью.

Основные задачи факультатива:

1. обогащение пассивного и активного словарного запаса;
2. формировать представления о себе, о ближайшей социальной среде
3. формирование знаний о характере, эмоциях, настроении;
4. формирование навыков вербального и невербального общения;
5. формирование навыков культуры поведения в общественных местах;
6. развитие эмоционально-личностной сферы (гармонизация психоэмоциональной ситуации, формирование позитивного отношения к своему «Я», повышение уверенности в себе, развитие самостоятельности, формирование навыков самоконтроля);
7. формировать эффективные коммуникативные навыки: развивать умение открыто выражать чувства и желания, рефлексия, обратную связь, анализировать реальные ситуации;
8. способствовать снятию эмоционального напряжения во взаимодействии между учащимися (страх, тревога, обида, гнев, агрессия);
9. способствует развитию доверия к другим.

Решение основных задач достигается путем целенаправленного воздействия на основные сферы личности обучающегося:

- познавательные (путем обучения теоретическому обобщению и практическому усвоению элементарных закономерностей коммуникативных умений);
- эмоционально-мотивационные (через овладение методами эмоциональной саморегуляции);
- поведенческий (через расширение социального опыта и усвоение правил социального поведения);
- двигательные (через развитие психомоторных навыков).

Особенности реализации программы факультатива:

Основные формы работы с младшими школьниками с нарушением интеллекта – парная, групповая и индивидуальная.

Согласно содержанию факультатива теоретические и практические занятия проходят как в школе, так и вне школы, это могут быть следующие формы занятий – беседы, ролевые игры, тренинги, коррекционно-развивающие упражнения и др.

Место проведения занятий факультатива: школы инклюзивного образования, учреждения дополнительного образования, специальные (коррекционные) образовательные учреждения.

Время реализации факультатива: дополнительный урок раз в неделю по будням.

Программа факультатива «Я и коммуникация» основывается на следующих развивающих модулях:

- **Модуль №1 «Познаю себя»** (данный модуль направлен на развитие у младших школьников таких умений, как умение слушать, понимать обращенную речь и перерабатывать информацию. Данный модуль направлен на развитие у школьников речевой коммуникации и умения взаимодействовать с другими учениками. Данный модуль формирует такие качества, как самостоятельность, логическое и абстрактное мышление, в связи с этим доминирующей деятельностью занятий этого модуля будут являться занятия, ориентированные на формирование личности и ее самопознание);

- **Модуль №2 «Я и эмоции»** (данный модуль направлен на развитие у учащихся 4 класса невербальной коммуникации, занятия модуля способствуют развитию у детей понимания настроения и эмоций других, выражения себя, проявления эмпатии к другим, а также они узнают о видах эмоций. Занятия модуля формируют мышление, внимание, память, речь, зрительное и слуховое восприятие, мелкую моторику детей);

- **Модуль №3 «Я и коллектив»** (данный модуль направлен на реализацию у четвероклассников потребности в формулировке и донесении своих идей, мнения до остальных учащихся, занятия данного модуля способствует развитию у детей понимания других, умений обсуждать проблемные вопросы и договариваться, работать в команде).

Программа включает в себя игры и упражнения на развитие коммуникативных навыков, работу с телом, отработку негативных эмоций (конструктивная реакция на обиду, раздражение, гнев), снижение агрессии, развитие волевого поведения и толерантности. Следует заметить, что в рамках содержания программы данного факультатива освоение каждого модуля происходит на основании индивидуальных и возрастных особенностей младших школьников с нарушением интеллекта.

В результате целенаправленной работы не только в рамках учебной, но и во внеурочной деятельности специальных педагогов, педагогов-ассистентов и родителей, дети с легкой умственной отсталостью приобретают способность лучше ориентироваться в общении с окружающими, владеть навыками понимания и сопереживания эмоциональному настрою окружающей среды, учатся отзывчивости, что благоприятно влияет на их интеграцию и социализацию. Системное развитие коммуникативных навыков совместными усилиями значительно обогащает коммуникативный опыт детей с нарушением интеллекта и помогает решать проблемы, возникающие при общении с окружающими.

Список литературы:

1. Фастунова, Л.В. Формирование коммуникативной компетенции младших школьников через групповые формы работы // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №2-2. – С.147-154.
2. Выготский, Л.С. Основы дефектологии. - СПб.: Лань, 2003. - 654 с.
3. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
4. Михайлова, И.М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности / И.М. Михайлова – М.: Псков. ПГПУ, 2005. - 188 с.
5. Приказ министра образования и науки Республики Казахстан от 3 апреля 2013 года № 115 «Об утверждении типовых учебных программ общеобразовательных дисциплин, курсов по выбору и факультативов для общеобразовательных организаций» - [Электронный ресурс]: <https://special-edu.kz/tipprog/up51/%E2%84%9651%20prikaz%20ru.pdf>

List of literature:

1. Fastunova, L.V. Formation of communicative competence of younger schoolchildren through group forms of work // Actual problems of humanities and natural sciences. – 2015. – №2-2. – pp.147-154.
2. Vygotsky, L.S. Fundamentals of defectology. - St. Petersburg: Lan, 2003. - 654 p.

3. Petrova, V.G. Psychology of mentally retarded schoolchildren: A textbook / V.G. Petrova, I.V. Belyakova. – M.: Academy, 2002. – 160 p.
4. Mikhailova, I.M. Formation of communicative skills of younger schoolchildren using visualizations / I.M. Mikhailova – M.: Pskov. PGPU, 2005. - 188 p .
5. Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated April 3, 2013 No. 115 "On approval of standard curricula of general education disciplines, elective courses and electives for general education organizations" - [Electronic resource]: <https://special-edu.kz/tipprog/up51/%E2%84%9651%20prikaz%20ru.pdf>

Фаткова Н.Д.,
учитель-дефектолог КОУ Сургутская школа
для обучающихся с ОВЗ,
г. Сургут, Россия

НУМИКОН, КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

***Аннотация.** В статье раскрыт опыт использования мультисенсорной программы Нумикон в обучении и развитии обучающихся младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями). Раскрыты этапы работы с пособием, различные упражнения и игры, направленные на преодоление трудностей овладения математическими представлениями младших школьников с ОВЗ.*

***Ключевые слова.** Математические представления, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, мультисенсорное пособие Нумикон.*

***Fatkova N.D.,**
teacher-defectologist, Surgut School
for Students with Disabilities, Surgut, Russia.*

NUMICON AS AN EFFECTIVE METHOD OF DEVELOPMENT AND TRAINING CHILDREN WITH DISABILITIES (INTELLECTUAL DISABILITIES)

***Annotation.** The article reveals the experience of using the Numicon multisensory program in the education and development of primary school students with disabilities (intellectual disabilities). The stages of work with the manual, various exercises and games aimed at overcoming the difficulties of mastering mathematical representations of younger schoolchildren with disabilities are disclosed.*

***Keywords.** Mathematical representations, students with disabilities, Numicon multisensory manual.*

Работаю с обучающимися младшего школьного возраста много лет и обозначаю, что есть тенденция увеличения числа детей в классе, имеющих нарушения речи различной степени. Преобладающее количество учеников в классе с системным недоразвитием речи средней степени тяжести. У обучающихся с нарушением интеллекта наблюдается позднее речевое развитие, появление отдельных слов к 5-7 годам, слабое восприятие речи на слух, бедность словарного запаса, грубые нарушения грамматического строя речи, недоразвитие мелкой и общей моторики. Данные проявления речевых нарушений сказываются и на овладении математическими представлениями у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. У детей имеются трудности понимания и умения объяснять значение математических терминов, усвоение их правильного написания и формирование умений составлять связное высказывание при ответе.

В исследования отечественных дефектологов Власовой Т.А., Певзнер М.С., Лубовского В.И. говорится о том, что у обучающихся с интеллектуальными нарушениями имеются своеобразные отклонения в развитии познавательной и речевой сферы, которые характеризуются недостаточной сформированностью приемов умственной деятельности, ограниченностью запаса знаний и представлений об окружающих предметах и явлениях. Отмечается отсутствие интереса к выполнению математических заданий, низкая речевая активность. Всё это отчетливо проявляется в трудностях, которые испытывают обучающиеся с интеллектуальными нарушениями в овладении счетом и в формировании вычислительных навыков [3].

Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями требуется применение на уроках интересных форм обучения, современных дидактических материалов, которые помогут пробудить интерес к учебным занятиям, мобилизовать внимание, активизировать речевую и познавательную деятельность обучающихся.

Одним из решений вышеизложенных проблем в обучении младших школьников с интеллектуальными нарушениями является применение на уроках математики современного мультисенсорного пособия Нумикон.

Нумикон – это мультисенсорная программа, в которой применяются специальные наборы наглядно-практического материала, разработанные в Англии в 1996–1998 гг. для детей, испытывающих трудности при изучении математики. Нумикон создан таким образом, чтобы задействовать сильные стороны маленьких детей – способность обучаться на практике, способность обучаться наблюдая (рис.1).



Рисунок 1. Комплект мультисенсорного пособия Нумикон.

Формы Нумикона устроены так, чтобы дети могли манипулировать ими, учиться распознавать и соотносить их с соответствующими числами. Так же особенностью этой системы является гибкий и в то же время всесторонний подход к обучению детей с интеллектуальными нарушениями. Поскольку в учебном процессе с такими детьми важно использовать как можно больше каналов чувственного восприятия – и слух, и зрение, и осязание, подключая движение и речь, мы систематически его используем в учебной деятельности [1].

Нумикон» позволяет развивать интеллектуальные способности младших школьников, активизирует их речь, улучшает коммуникативные способности с окружающим миром.

Опираясь на сильные стороны в обучении детей с ОВЗ, можно наиболее успешно спланировать учебный процесс и содержание учебного материала с применением пособия Нумикон. Прежде всего, следует отметить, что детям с интеллектуальными нарушениями присуща относительно хорошая способность к наглядному обучению, поэтому на уроках необходимо использовать наглядную опору - демонстрационный и раздаточный материал. А так как все шаблоны и детали имеют разную форму и цвет, это задействует в образовательном процессе еще и сенсорные возможности ребенка [2].

В обучении детей математике мы используем Нумикон также и для активизации речи. Дети с удовольствием манипулируют с деталями во время обучения, визуализируют материал, слышат его название, стараются проговорить его. Удачно Нумикон используется для развития, понимания и употребления пространственных предлогов, для уточнения точного словесного указания направления (над — под, вправо — влево, вниз — вверх, сзади — спереди, ближе и т. д.), для упражнения в правильном употреблении понятий (высокий — низкий, длинный — короткий, широкий — узкий, большой — маленький). Так же, Нумикон используется для закрепления правильного согласования числительных с прилагательными и существительными. Помимо этого, закрепляются знания основных

цветов, количества предметов, словарь обогащается новыми терминами и понятиями. Работая со специальными штырьками, развивается мелкая моторика рук, положительно влияющая на речевое и интеллектуальное развитие младшего школьника. Нанизывание форм и деталей на шнурок способствует развитию координации движений рук и, как следствие, способствует межполушарному развитию. Благодаря манипулированию с деталями, закапыванию форм Нумикона в песок, отыскиванию на ощупь в «волшебном мешочке», игре с деталями закрытыми глазами, у детей постепенно формируются зрительное и тактильное представление. Выполняя математическое задание с Нумиконом, педагог постоянно вызывает обучающегося на речевое высказывание, проговаривание выполняемых действий (рис.2)



Рисунок 2. Сенсорные игры с мультисенсорной программой Нумикон.

Нумикон используется для формирования понятий о составе числа, простейших счетных операциях - сложение, вычитание, помогает освоить и более сложные темы, такие как сложение и вычитание с переходом через десяток, умножение и деление.

На этапе знакомства с числами дети учатся находить соответствие между числами и формами Нумикона, опираясь на их целостное восприятие, а также пользуясь пересчетом отверстий (рис.3). На данном этапе применяются задания, когда учащимся предлагается в игровой форме найти шаблон Нумикон, соответствующий данному числу, найти место числа в числовом ряду. Учащимся нравятся интерактивные игры с применением волшебного мешочка (закрытыми глазами нащупать форму и прикрепить её к доске к соответствующей цифре) [4].



Рисунок 3. Знакомство с числами и формами Нумикон.

При изучении состава числа дети упражняются в складывании числа из двух форм Нумикона, таким образом, ученики наглядно видят, как одно число составляется при помощи других чисел. Закрепление изученного осуществляется в процессе интерактивной игры «Островки» - ученики по двое подходят к учителю получают форму Нумикона, соединяют полученные формы и встают на большой пазл, с изображением

соответствующего числа. В данных играх решаются не только учебные, но и коммуникативные задачи, т.к. создается условие для общения, умения договориться, устанавливается коммуникативное взаимодействие между учащимися [5].

Нумикон успешно используется нами на протяжении всего изучения программного материала «Математика» в начальных классах. С 2018 года в нашей школе реализуется долгосрочный проект «Учусь с Нумиконом», целью которого является создание специальных условий для формирования математических представлений у младших школьников с интеллектуальными нарушениями через внедрение и апробацию мультисенсорного пособия Нумикон.

В кабинетах были созданы условия для обучения с Нумиконом: лента числового ряда форм Нумикона, прикрепленная к стене, набор форм Нумикона на магнитах, для использования на классной доске, корзиночки с индивидуальным набором форм Нумикона для каждого ученика (рис.4).



Рисунок 4. Кабинет, оборудованный комплектом Нумикон.

Работу с Нумиконом мы осуществляли через основные этапы в соответствии с разделами начального курса Математики для 1-4 классов:

- 1 этап. Сенсорный (игровой).
- 2 этап. Изучение чисел первого десятка.
- 3 этап. Изучение чисел второго десятка.
- 4 этап. Изучение чисел в пределах 100.

Программа Нумикон прекрасно сочетается с традиционными подходами в обучении, и прекрасно их дополняет. Детей очень привлекает данное пособие, им нравится выполнять математические задания, используя яркие и приятные на ощупь формы Нумикон.

Хочется отметить вариативность и многогранность использования данного пособия в обучении: его можно применять как в групповой работе, так и на индивидуальных занятиях; также можно применять пособие не только при решении примеров и задач, но и использовать в форме игровых упражнений. Применяемые нами интерактивные игры и упражнения с комплектом Нумикон вовлекают всех учащихся в учебный процесс, дети получают возможность учиться играя. Часто проводим такие игры с классом как «Встань по порядку», «Найди состав числа», «Объединитесь в пару» и т.д. Применение таких игр способствует развитию коммуникативных навыков, у детей повышается уверенность в себе, в своих силах, что также раскрепощает их в речевой активности.

Нумикон идеально подходит для обучения детей с нарушениями речи, в том числе с алалией, с расстройствами аутистического спектра, он помогает преодолевать сенсорную недостаточность детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата, привлекает детей с синдромом Дауна.

С целью закрепления навыка работы с пособием «Нумикон» проводится работа с родителями обучающихся в форме родительских собраний, индивидуальных консультаций. Можно отметить, что многих родителей заинтересовала методика, используемая в школе и некоторые из родителей, приобрели мини набор пособия для занятий в домашних условиях.

В процессе реализации проекта «Учусь с Нумикон» были использованы готовые методические разработки к программе Нумикон, а также разработаны и апробированы авторские игры и упражнения с пособием. В результате в нашей школе было разработано методическое пособие «Игры и упражнения с мультисенсорным пособием Нумикон в обучении младших школьников с интеллектуальными нарушениями», которое предназначено учителям начальных классов, специалистам коррекционных курсов, а также родителям, чьи дети испытывают трудности при обучении математике. В пособии представлено поэтапное включение методики Нумикон в программу обучения математике в начальных классах, реализующих адаптированную общеобразовательную программу (вариант 1) с подробным описанием и иллюстрированием применяемых упражнений и игр. Данное пособие рецензировано и подписано в печать издательским отделом Уральского государственного университета.

Говоря о результатах, можно сказать, что систематическое применение мультисенсорного пособия Нумикон положительно влияет на формирование математических представлений и на процесс развития речи у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Такой вывод мы можем сделать исходя из педагогических наблюдений, диагностики речевого развития обучающихся и ежегодного мониторинга освоения предметных результатов по математике, где прослеживается динамика у каждого обучающегося.

Использование данного пособия позволяет эффективно выстроить последовательную педагогическую работу, в основе которой лежит логика усвоения речевого материала, его неоднократность восприятия, многократное воспроизведение, самостоятельное использование усвоенного материала в речевых ситуациях.

Список литературы:

1. Аткинсон, Р., Тэйкон, Р., Винг, Т. Руководство для учителя и карты с заданиями [Электронный ресурс] / пер. с англ. Е. И. Стальгоровой, М. Л. Шихиревой. 2010
2. Бакли, С. Как научить математическому мышлению? // Синдром Дауна. XXI век. 2009 № 2 С. 25–28.
3. Перова, М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 408 с.
4. Сладкова, Е.А., Терентьева, К.Ю. Нумикон как эффективный метод обучения детей с синдромом Дауна математике// Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 05.05.12
5. Стальгорова, Е. И. Система «Нумикон» // Синдром Дауна. XXI век. 2010. № 1 (4), с. 46-50.

List of literature:

1. Atkinson, R., Takon, R., Wing, T. Teacher's guide and maps with assignments [Electronic resource] / translated from English by E. I. Stalgorova, M. L. Shikhireva. 2010
2. Buckley, S. How to teach mathematical thinking? // Down syndrome. XXI century. 2009 No. 2 p. 25-28.
3. Perova, M.N. Methods of teaching mathematics in a special (correctional) school of the VIII type — M.: Humanit. ed. center VLADOS, 2001. - 408 p.
4. Sladkova, E.A., Terentyeva, K.Yu. Numicon as an effective method of teaching children with Down syndrome mathematics// Charity Foundation "Downside Up", 05.05.12
5. Stalgorova, E. I. System "Numicon" // Down Syndrome. XXI century. 2010. No. 1 (4), pp. 46-50.

Фисенко Н.С., магистрант
НАО Северо-Казахстанский
университет им. М. Козыбаева
Научный руководитель: Пустовалова Н.И.,
канд. пед. наук, доцент, профессор
НАО Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева
г. Петропавловск, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА.

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности усвоения математических понятий учащимися с нарушениями интеллекта, основные задачи обучения математике в специальной коррекционной школе VII вида, основные виды трудностей возникающих во время обучения учащихся с нарушениями интеллекта, приводятся примеры основных затруднений, возникающих в процессе обучения математике. Целью обучения в специальной коррекционной школе VII вида является социализация учащихся с нарушениями интеллекта и их подготовка к дальнейшей трудовой деятельности. Реализация этой цели в том числе заключается в формировании у учащихся различных математических представлений, которые могут пригодиться в повседневной социально-бытовой и трудовой деятельности. Это формирование пространственных, временных, количественных представлений, понятия натурального числа, понятия арифметического действия и его видов (сложение, вычитание, умножение, деление,), понятий обыкновенных и десятичных дробей, понятие длины и массы, формирование представлений о элементарных геометрических понятиях (точка, прямая, плоскость), объемных и плоских фигурах. Формирование математических понятий учащимися с нарушениями интеллекта подразумевает реализацию педагогических принципов: воспитывающего и развивающего обучения, связи обучения с жизнью, научности и доступности в обучении, систематичности и последовательности в обучении, принцип сознательности и активности в обучении, наглядности в обучении, коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся, коррекционной направленности в обучении, взаимосвязи общеобразовательной и трудовой подготовки, опоры на сохранные анализаторы. Учет особенностей развития познавательной, эмоционально-волевой, интеллектуальной, психофизиологической сфер учащихся с нарушениями интеллекта, позволяет создать все необходимые условия не только для успешного усвоения математических понятий но и для эффективного коррекционно-развивающего воздействия направленного на формирование социально важных знаний, умений и навыков необходимых для успешной деятельности в основных аспектах повседневной жизни.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, учащийся с нарушениями интеллекта, математические понятия, фрагментарность восприятия.

Fisenko N.S.,
1st year master's student.
Pustovalova N.I.,
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of "Special and Social Pedagogics"
NAO «North-Kazakhstan University. M. Kozybaeva»
Petropavlovsk, Kazakhstan

FEATURES OF MASTERING MATHEMATICAL CONCEPTS BY STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.

Abstract: *This article discusses the features of the assimilation of mathematical concepts by students with intellectual disabilities, the main tasks of teaching mathematics in a special correctional school of the VIII type, the main types of difficulties that arise during the training of students with intellectual disabilities, examples of the main difficulties that arise in the process of teaching mathematics. The purpose of training in a special correctional school of the VIII type is the socialization of students with intellectual disabilities and their preparation for further work. The realization of this goal, among other things, consists in the formation of various mathematical concepts among students that can be useful in everyday social and work activities. These are the formation of spatial, temporal, quantitative representations, the concept of a natural number, the concept of arithmetic action and its types (addition, subtraction, multiplication, division,), the concepts of ordinary and decimal fractions, the concept of length and mass, the formation of ideas about elementary geometric concepts (point, straight line, plane), three-dimensional and flat figures. The formation of mathematical concepts by students with intellectual disabilities implies the implementation of pedagogical principles: educative and developmental learning, the connection of learning with life, scientific and accessibility in learning, systematicity and consistency in learning, the principle of consciousness and activity in learning, visibility in learning, the collective nature of learning and taking into account the individual characteristics of students, correctional orientation in learning, the relationship general education and labor training, reliance on safe analyzers.*

Keywords: *intellectual disability, a student with intellectual disabilities, mathematical concepts, fragmentary perception.*

Формирование базовых математических понятий у учащихся с нарушениями интеллекта, а также умения применять эти знания на практике в различных условиях, является одной из основных задач обучения в коррекционной школе 8го вида. Решение этой задачи позволит преодолеть характерную для умственно отсталых школьников косность мышления, стереотипность использования знаний. Успешность решения этой задачи во многом зависит от выбора методов и приемов обучения, их целесообразного сочетания и правильности использования в учебном процессе [2, с. 18].

Из-за особенностей развития познавательной сферы учащихся с нарушениями интеллекта, работа, направленная на формирование математических представлений, требует специально организованного подхода в обучении.

Программой обучения в специальной коррекционной школе предусмотрено усвоение следующих математических понятий, знаний, умений и навыков:

1. Понятия нуля, натурального числа, числового ряда натуральных чисел, обыкновенных и десятичных дробей.
2. Понятия величин и единиц измерения длины, массы, цены, площади, объема, времени.
3. Навыки измерения величин, умения пользоваться измерительными приборами.
4. Умения решать примеры четырьмя основными арифметическими действиями.
5. Умение решать задачи.
6. Понятия о геометрических фигурах, плоскостях, объемных фигурах и их свойствах.

Успешное обучение математике учащихся с нарушениями интеллекта подразумевает реализацию педагогических принципов обучения таких как: принцип воспитывающего и развивающего обучения, принцип связи обучения с жизнью, принцип научности и доступности в обучении, принцип систематичности и последовательности в обучении, принцип сознательности и активности в обучении, принцип наглядности в обучении, принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся, принцип коррекционной направленности в обучении, принцип взаимосвязи общеобразовательной и трудовой подготовки, принцип опоры на сохранные анализаторы.

В процессе формирования математических понятий решаются образовательные, коррекционные, развивающие и воспитательные задачи подразумевающие усвоение учащимися с нарушениями интеллекта пространственных, временных, количественных представлений необходимых для организации эффективной трудовой деятельности; развитие личности и всех сфер познавательной деятельности, расширение кругозора за счет обучения математике; воспитание усидчивости, терпеливости, настойчивости, развитие мотивационной сферы, навыков контроля и самоконтроля, самоорганизации учебной деятельности.

Успешность их решения во многом зависит от учета психо-физиологических особенностей развития учащихся с нарушениями интеллекта, которые обуславливают возникновение специфических трудностей в формировании математических понятий.

Проблему усвоения математических понятий учащимися с нарушениями интеллекта развернуто рассматривали в своих трудах такие ученые как Л.С. Выготский, М.С. Певзнер, А.Р. Лурия, М.Н. Перова, Б.П. Пузанов, В.А.Крутетский, К.С. Лебединская, Г.Е. Сухарева, Ж.И. Шиф, В.Г. Петрова, В.В. Эк и др.

По мнению А.К. Сухоткина, понятие натурального числа в математике является центральным и наиболее значимым. Это понятие является ничем иным как абстрактным представлением количества чего-либо, будь это предметы, меры длины, вес, пространственные меры и т.д., и его усвоение требует от учащихся определенный уровень развития познавательных способностей. Нарушения анализа и синтеза информации, словесно-логического мышления, внимания, мотивационной сферы, быстрая утомляемость, инертность мыслительных процессов, всё это препятствует усвоению учащимися с нарушениями интеллекта абстрактных математических понятий. Именно поэтому задача современной методики формирования математических понятий у учащихся с нарушениями интеллекта - абстрагировать количественную характеристику множеств от несущественных признаков посредством установления взаимно-однозначного соответствия, добиться понимания ребенком количественной одинаковости двух сравниваемых конкретных множеств и отразить эти отношения в суждении (Н. Ф. Кузьмина-Сыромятникова, М. Н. Перова, В. В. Эк и др.) [1, с. 154].

Согласно исследованиям деятельности головного мозга учащихся с нарушениями интеллекта, выявляется прямая зависимость дефицита функций правого полушария и нарушения целостности восприятия именно зрительно-пространственной информации, а нарушение деятельности левого полушария ведет к возникновению трудностей установления вербальных опосредованных связей. Исходя из этих особенностей развития головного мозга учащихся с нарушениями интеллекта можно сделать вывод что у них затруднено формирование умозрительных образов, которые в свою очередь являются основой для усвоения математических понятий. Мышление таких учащихся абстрактно, а восприятие фрагментарно.

Основной проблемой в усвоении математических понятий учащимися с нарушениями интеллекта принято считать различные нарушения восприятия, анализа и синтеза информации. В первую очередь у таких детей выделяется фрагментарность восприятия зрительных и слуховых образов. Информация в таком случае воспринимается частями, порционно, но при этом из-за нарушения анализаторных возможностей учащиеся с нарушениями интеллекта не могут собрать эту информацию воедино, установить связь между ее фрагментами.

Перова М.Н. приводит следующий пример проявления фрагментарности восприятия во время решения задач: «У девочки было 5 красных яблок и 6 зеленых. 3 яблока она отдала подруге. Сколько яблок у нее осталось?» Учащийся с нарушениями интеллекта решает задачу так: Сколько яблок было у девочки? 5 ябл. + 6 ябл. = 11ябл. Ответ. 11 яблок она отдала подруге [3, с. 2].

То есть учащийся во время выполнения задачи, из-за фрагментарности восприятия не смог смоделировать ситуацию, которая предполагала последовательность действий, и опустил важные условия, которые серьезно повлияли на логику решения.

Серьезные трудности в усвоении математических понятий могут быть вызваны нарушениями зрительного восприятия. Недоразвитие теменной доли головного мозга может привести к развитию дискалькулии, которая в основном проявляется в невозможности распознавания количества предметов с первого взгляда. Так как учащиеся с нарушением интеллекта не могут с первого взгляда определять элементарное количество предметов, находящихся в поле зрения, они постоянно будут выполнять пересчет этих предметов по одному, зачастую сбиваясь и пропуская предметы, или же наоборот считая один и тот же предмет несколько раз. Также в связи с дискалькулией возникают сложности в выполнении элементарных вычислений, учащийся просто не может осознать принцип, по которому при сложении двух простых чисел образуется третье отличное от них.

Еще одним из часто встречающихся нарушений зрительного восприятия является зеркальное написание чисел, учащиеся часто путают схожие по написанию и звучанию числа, например пятьдесят они могут записать как 05, двадцать три как 32 и т.д.

Из-за фрагментарности восприятия учащиеся с нарушениями интеллекта склонны к написанию чисел по фрагментам, и не могут писать их одной неотрывистой линией, например при написании цифры 6 сначала рисуется кружок, а потом сверху дорисовывается завиток.

Еще одним серьезным препятствием для усвоения математических понятий учащимися с нарушениями интеллекта является слабый уровень развития мотивационной сферы. Мотивационная сфера у этой категории детей характеризуется незрелостью, слабой выраженностью и кратковременностью побуждений к деятельности, ограниченностью мотивов, недостаточной сформированностью социальных потребностей. Этим детям свойственна недолгая, практически сразу исчезающая мотивация деятельности, а также слабая и элементарная мотивация отношений. Деятельность учащихся специальной коррекционной школы VIII вида в значительной степени зависит от ситуации. Мотивы, побуждающие их к деятельности, какой бы она не была, зачастую оказываются слабо выраженными, нестойкими и быстро исчерпывают сами себя. Так например решая задачу в несколько действий решив один из примеров, ученик может резко потерять мотивацию к решению оставшихся, и задача учителя в такой ситуации, состоит в создании дополнительной мотивации, которая сможет поспособствовать самостоятельному продолжению деятельности ученика.

Нежелание детей учиться математике из-за ее сложности - одна из самых распространенных проблем с которой сталкивается учитель специальной коррекционной школы VIII вида, прямым следствием которого является снижение базовых показателей социализированности учащихся с нарушениями интеллекта. В связи с этим основной задачей, стоящей перед учителем, является создание психолого-педагогических условий для развития школьной мотивации. Педагог должен пробудить у школьника нарушением интеллекта желание усваивать новые математические понятия и научить применять полученные знания на практике. Исходя из этого, уровень школьной мотивации рассматривается не только как один из критериев эффективности усвоения математических понятий, но и как определенный показатель социализированности подростка с нарушением интеллекта.

При этом немаловажным аспектом является формирование у учащихся с нарушениями интеллекта положительного отношения к учению, которое может побуждаться следующими группами мотивов: проявление интереса к школьной обстановке, симпатия к личности учителя, дополнительные системы поощрения помимо оценочной, мотивация к овладению математическими понятиями для успешной трудовой деятельности в будущем и т.д.

Одной из главных проблем в усвоении математических понятий учащимися с нарушениями интеллекта является склонность к уподоблению одних понятий другим. Это связано с тем, что создание новых условных связей крайне затруднено, а если эти связи и образуются, то они как правило хрупки и недолговечны, что как следствие приводит к нарушениям дифференциации, из-за которых и происходит уподобление знаний. Как пример можно привести уподобление единиц измерения длины единицам измерения массы, например такой ученик может сказать, что от его дома до школы идти два килограмма. По такому же принципу, уподоблению подвергаются зрительные образы чисел похожих по написанию и имеющих схожие графические элементы (9 и 6, 5 и 2), а также слуховые образы чисел схожих по звучанию (25 и 35, 7 и 8).

Трудности обучающихся с умеренной умственной отсталостью обуславливаются косностью и тугоподвижностью процессов мышления, связанных с инертностью нервных процессов. Косность и тугоподвижность мышления выражается в «застревании» на принятом способе решения примеров, задач, практических действий, затрудненностью переключения с одной умственной операции на другую, в стереотипности ответов, в «буквальном переносе» имеющихся знаний без учета ситуации, без изменений этих знаний в соответствии с новыми условиями (например, $5\text{см}+3\text{мм}=8\text{см}$ (или 8мм)).

При решении задач учащийся с нарушениями интеллекта может подгонять и дополнять условия задачи под уже известный штамп, который им решался ранее. Отмечается «застревание» на принятом способе решения примеров, задач, практических действий. С трудом происходит переключение с одной умственной операции на другую, качественно иную. Например, учащиеся, научившись складывать и вычитать приемом пересчитывания, с большим трудом овладевают приемами присчитывания и отсчитывания.

Зачастую можно наблюдать явление персеверации, при решении цепочки примеров учащийся записывает ответ первого примера во все последующие.

Во время устного счета, учащиеся с нарушениями интеллекта механически зачитывают стереотип заученного числового ряда, не отдавая себе отчет о том, что они делают. Например, при просьбе учителя посчитать от 10 до 20 ученик начинает считать с 1 до 20, механически, не задумываясь над правильностью выполнения поставленной задачи. Подобное явление может проявляться также при решении случаев из таблицы умножения: учителем дано задание решить пример 3×4 , учащийся начинает механически пересказывать всю таблицу умножения числа 3. По тому же принципу учащийся может отказаться от выполнения задания если он страдает дислексией, и при просьбе прочитать пример, он может ответить стереотипом «я читать не умею», хотя на самом деле пример он прочесть в состоянии.

Учащиеся с нарушениями интеллекта склонны к механическому заучиванию правил вычисления, при этом не понимая как эти правила применять на практике. Зачастую у учащихся возникают серьезные трудности в применении уже имеющихся умений и знаний в новой непривычной для них ситуации, даже незначительное изменение условий задачи, может сделать ее нерешаемой для таких детей, что также обусловлено стереотипностью их знаний и умений. Учащийся с нарушением интеллекта может в идеале знать таблицу умножения но при этом не уметь применять ее при практическом решении задач, уметь правильно производить необходимые измерения геометрических фигур на плоскости бумаги, но когда его просят провести измерение объемной фигуры, для него это становится невозможным, так как он не способен перенести полученные навыки на новую ситуацию.

Учащиеся с нарушениями интеллекта также могут испытывать серьезные трудности при выделении признаков тех или иных предметов и геометрических фигур, по которым они схожи или различаются. Например если учащегося попросить сравнить квадрат и прямоугольник разных цветов и назвать их основное отличие, то ученик может ответить следующим образом: «У квадрата все стороны равны (механически заученная стереотипия), а прямоугольник красный (признак который учащийся может выделить сам)». То есть

учащийся выделяет несущественный признак, который не коррелирует с основным и не играет существенной роли в сравнении.

Из-за индивидуальных особенностей развития, далеко не каждый учащийся с нарушениями интеллекта может обучаться в том темпе, который предусмотрен программой. Более того, ученики, с казалось бы идентичными диагнозами, могут по-разному воспринимать информацию, преподносимую учителем. Так, например, у учащихся могут быть нарушены разные области головного мозга, и если у одного ученика из-за поражения головного мозга будет возникать фрагментарность восприятия, у другого ученика эта зона головного мозга может оставаться более сохранной и он более целостно может воспринимать визуальную информацию, хотя по уровню интеллекта они примерно находятся на одном уровне. К тому же основное нарушение может быть осложнено другими сопутствующими нарушениями – недоразвитием речи, слуха, зрения, моторики, нарушениями эмоционально-волевой сферы и др. В связи с этим существует потребность в индивидуализации подхода в обучении таких учащихся, что способствует более эффективному усвоению ими знаний, умений и навыков, а также помогает проводить более успешную коррекцию нарушений.

Поэтому для успешного усвоения математических понятий учащимися с нарушениями интеллекта, учитель должен иметь комплексное представление о индивидуальных особенностях развития каждого учащегося, знать причины нарушений, особенности их поведения, определить их потенциальные возможности, с учетом его психофизических особенностей, степени дефекта. Это даст возможность не только сформировать более полные математические представления, но и правильно осуществить дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся, наметить пути коррекционной работы, т. е. обеспечить их всестороннее развитие.

Список литературы:

1. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П.Пузанов, Н.П.Коняева, Б.Б.Горский и др.; Под ред. Б.П.Пузанова.- М.: Издательский центр «Академия», - 2001. - 272 с.
2. Перова, М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. — 2001. — 408 с.
3. Перова, М.Н. Особенности усвоения математических знаний, умений и навыков учащимися специальной (коррекционной) школы 8 вида // Перова М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе 8 вида. - М.: Просвещение. — 1999.— 11 с.

List of literature:

1. Teaching children with intellectual disabilities: (Oligophrenopedagogy): Textbook for students. higher pedagogical studies, institutions / B.P.Puzanov, N.P.Konyaeva, B.B.Gorskin, etc.; Edited by B.P.Puzanov. - M.: Publishing Center "Academy", - 2001. - 272 p.
2. Perova, M.N. Methods of teaching mathematics in a special (correctional) school of the VIII type — M.: Humanit. ed. center VLADOS. - 2001. — 408 p.
3. Perova, M.N. Features of mastering mathematical knowledge, skills and abilities by students of a special (correctional) school of the 8th type // Perova M.N. Methods of teaching mathematics in a special (correctional) school of the 8th type. - M.: Enlightenment. - 1999. — 11p.

Щекина И.А., студентка
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
Научный руководитель: **Некрасова О.А.**,
канд. пед. наук, доцент БУ ВО «Сургутский
государственный педагогический университет»
г. Сургут, Россия

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация:** Данная статья посвящена выявлению особенностей развития мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.*

***Ключевые слова:** мелкая моторика, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, дети старшего дошкольного возраста.*

Shchekina I.A.,
student of Surgut State Pedagogical University,
supervisor: **Nekrasova O.A.**,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russia

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

***Abstract:** This article is devoted to identifying the features of the development of fine motor skills of hands in older preschool children with mental retardation.*

***Keywords:** fine motor skills, mental retardation, children with mental retardation, older preschool children.*

Развитие моторики в дошкольном возрасте связано с анатомическим и функциональным созреванием нервных волокон, их миелинизацией и налаживанием работы координационных уровней.

Нервные импульсы, возникающие при выполнении различных движений, стимулируют развитие мозга, в том числе и моторные зоны коры больших полушарий. Чем раньше и полноценнее развиваются движения, тем быстрее, основываясь на работе «низших центров» (в т. ч. и моторных), начинается формирование функциональных систем высших психических функций. На более поздних этапах онтогенеза формирование движений продолжается, но идет опосредованно, под влиянием второй сигнальной системы («высших центров»): в мозге развиваются и совершенствуются уровни управления произвольными движениями.

Таким образом, сущность развития моторики в онтогенезе заключается не только в биологически обусловленном созревании морфологических структур, но и в накоплении на их основе и с их помощью индивидуального двигательного опыта человека.

Явное отставание детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников в формировании мелкой моторики отмечали такие психологи-исследователи, как: В. И. Лубовский, Л. И. Переслени, И. Ю. Кулагина, Т. Д. Пускаева и др. Они отмечают, что уровень сформированности мелкой моторики отражается на уровне сформированности мыслительных процессов: анализа, обобщения, абстракции, переноса. Нарушения в развитии

мелкой моторики является одним из характерных симптомов отклонения умственного развития.

Рассматривая вопрос о развитии детей с задержкой психического развития, следует определить характер их возможностей и направленность предполагаемого продвижения, а также выявить те факторы, которые могут способствовать данному процессу.

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросу изучения детей с задержкой психического развития показал, что различные стороны психической деятельности детей данной категории изучены в разной степени. Внимание исследователей было сосредоточено преимущественно на изучении познавательной деятельности [2].

Психологи А.В. Запорожец, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, М.И. Попова, Ф.А. Сохин и Д.Б.Эльконин [3] утверждают, что упражнения для пальцев рук развивают мыслительную деятельность, память и внимание ребенка. Развитие моторики предполагает коррекцию элементарных общих и тонких моторных способностей, которыми дети с ЗПР самостоятельно овладеть не могут; исправление неправильных двигательных образцов; формирование произвольности и целенаправленности движений; развитие некоторых основных двигательных качеств.

М.М. Кольцова, считает, что «есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи – такой же, как и артикуляционный аппарат. С этой точки зрения проекция руки есть еще одна речевая зона мозга» [1].

Тренировка тонких движений пальцев рук оказывает большое влияние на развитие активной речи ребенка. Так, Л.В. Фомина обследовала более 500 детей в различных детских учреждениях и обнаружила, что уровень развития речи у них всегда находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук (с уровнем же развития общей моторики он совпадал не всегда). Итак, если развитие движений пальцев соответствует возрасту (норма), то и развитие речи в пределах нормы, если же развитие пальцев отстает – отстает и развитие речи, хотя общая моторика при этом может быть в пределах нормы и даже выше (Л.В. Фомина). Проверка на большом количестве детей показывает, что это не случайность, а закономерность [1].

Итак, в процессе индивидуального развития речь тесно связана с движениями, в первую очередь, пальцев рук. Это наглядно и выявляется при наблюдении за детьми одного и того же возраста, но с различной степенью развития речи. Дети, совершающие многочисленные оживленные движения пальцами рук, развиваются в речевом отношении явно быстрее других [5].

Согласно наблюдениям М.М. Кольцовой, развитие движений пальцев рук как бы подготавливает почву для развития речи. Специальные тренировки мелких движений кисти могут существенно ускорить развитие речи, так как, по-видимому, речевые области в коре больших полушарий головного мозга формируются под влиянием импульсов из пальцев рук; тонкая моторика может ускорять созревание речевых областей коры на 2-2,5 месяца, что для маленького ребенка очень много [2].

И.М. Сеченов в своих работах пишет, что «систематическая работа по тренировке тонких движений пальцев рук, наряду со стимулирующим влиянием на развитие речи, является мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга – у детей улучшается внимание, память, слух, зрение» [2].

Отечественные и зарубежные ученые отмечают недостатки развития моторной сферы у детей с ЗПР. Однако, специальных исследований, посвященных изучению моторики и психомоторики у детей данной категории недостаточно (Адилова М.Ш., 1988).

В научных работах таких авторов, как В.В.Лебединский, К.С. Лебединская, Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, И.Ф. Марковская, У.В. Ульенкова отмечается, что у детей с ЗПР проявляются особенности формирования двигательной сферы: у них не наблюдается тяжелых двигательных расстройств, но при более пристальном рассмотрении, обнаруживается отставание в двигательном развитии, нарушение регуляции произвольных движений, несформированность техники выполнения движений и недостаточность

двигательных качеств. Отмечается несовершенство мелкой моторики рук, недостатки межанализаторного синтеза, что затрудняет становление графомоторных и других навыков и является препятствием к успешному обучению.

Основными причинами данных нарушений считают незрелость морфофункциональных структур мозга, отвечающих за организацию и регулирование двигательной активности или явления органической поврежденности подкорковых и корковых структур при более тяжелых формах задержки психологического развития[4].

М.М. Кольцова считает, что дети с ЗПР имеют недоразвитие структуры тела, которое приводит к замедлению роста и различным дефектам в его структуре. У этих детей значительно чаще, чем у их здоровых сверстников, встречаются различные варианты недостатка в развитии позы и соответствующая им слабость мышц.

У.В. Ульенкова отмечает, что мышцы детей с ЗПР, с одной стороны чрезмерно напряжены (сокращены), а с другой – гипотоничны. Это связано с несбалансированностью между собой процессов возбуждения и торможения. Часто наблюдается гиперактивность мышц особенно:

- живота с гипотонусом мышц спины;
- задних разгибателей шеи в сочетании с гипотонусом мышц рук;
- икроножной области в сочетании с гипотонусом четырехглавых мышц;
- гипотонус области челюсти.

В целом у данных детей наблюдается быстрая утомляемость мышц и истощаемость произвольного управления ими. При наблюдении за детьми может возникнуть впечатление нецеленаправленности в работе мышечной системы. При работе с детьми с ЗПР требуется правильная работа: успокаивающая для напряженных мышц и активизирующая гипотоничные мышцы [4].

Другая причина несбалансированной работы мышечной системы заключается в пассивном и поверхностном дыхании (грудном и на уровне гортани), использовании задержанного типа дыхания (с торможением на вдохе), к которому ребенок прибегает в ситуации стресса.

Как считает Б.И. Пинский, нестабильность мышечной работы и отставание интеллектуального развития ребенка с ЗПР ведет к размытости личного пространства. Эти дети испытывают потребность внешнего управления ими. Нестабильность работы мышц и задержанный тип дыхания постоянно активизирует задние «стволовые» отделы мозга, и этим отвлекает от возможности развития передних причинно-обуславливающих отделов. Поэтому ребенок может оказаться в порочном круге отставания в развитии интеллектуальной, эмоциональной и физической сфер [4].

Ю.Г. Демьянинов считает, что у детей с ЗПР слабо развита мелкая моторика, а также наблюдается недостаточная интеграция между крупной и мелкой моторикой. Развитие координации двигательной системы отягощает нескоординированность психических процессов между собой: сосредоточения и распределения внимания; анализа и обобщения в мышлении; мышления и внешнего действия. У этих детей могут наблюдаться «нерасторопные и неуклюжие» движения, что дает им ощущение неловкости и заторможенности в движениях [3].

Также у детей с ЗПР наблюдается плохая координация пальцев и кисти рук, недоразвитие малкой моторики, зрительно-моторной координации (связи между глазом и рукой), что негативно сказывается на овладении письмом.

Еще до поступления ребенком в школу, по некоторым признакам, можно определить, что у него существуют проблемы в развитии моторных функций. Как правило, такие дети не любят застегивать пуговицы, их не заставишь самостоятельно зашнуровать ботинки. Они также избегают выполнения заданий по моделированию из мозаики, конструктора, не достигают успехов в ручном труде, лепке, аппликации и др. [3].

Как правило, моторное отставание выражено не у всех детей с ЗПР в одинаковой степени. Большая сохранность моторных функций отмечается у детей без церебрально-

органических нарушений (но у этих детей отмечаются длительные соматические заболевания в раннем возрасте, хронические заболевания, неблагоприятная социальная ситуация развития). У них также выше уровень развития интеллекта, речь также имеет меньше недостатков, хотя и отмечается некоторое нарушение фонетики, небольшой активный запас слов при большом пассивном словаре. Основным путем коррекционной работы с детьми данной категории является активизация их познавательной деятельности, обогащение словаря и развитие связной речи, мелкой моторики, исправление ошибок произношения [30].

При неврологическом и нейропсихическом исследовании, у многих детей с ЗПР обнаруживаются легкие и латентные формы двигательных нарушений, которые являются следствием раннего органического поражения головного мозга (Ю.И. Дауленскене, 1973; Ю.Г. Демьянов, 1971; И.Ф.Марковская, 1982).

Иногда даже негрубая дисфункция двигательной сферы без своевременных и целенаправленных коррекционных воздействий может привести к вторичному недоразвитию более сложных и дифференцированных движений и действий, что отрицательно скажется на становлении навыков письма, рисования, конструирования и других форм ручной деятельности ребенка. Изменение мышечного тонуса обуславливает истощаемость и утомляемость мышц кистей рук.

Недостаточная дифференцированность иннервации мышц пальцев и кистей рук делает движения неловкими, препятствует их согласованности и плавности. Поэтому ребенок не может длительное время удерживать карандаш или ручку, по мере нарастания утомления его движения становятся неточными, крупно размашистыми, или слишком мелкими [7].

В связи с важностью развития мелкой моторики актуальным остается вопрос о диагностике ее развития у детей. Широко известна методика предложенная Н.И. Озерецким в 1923 году под названием «Метод массовой оценки моторики у детей и подростков». Шкальный принцип построения данной методики аналогичен традиционным тестам интеллекта. Предусматривается возможность как индивидуального, так и группового обследования. Тесты оценки моторики объединены в пять групп по пять тестов в каждой. Состав и направленность тестов по отдельным компонентам развития двигательной сферы следующие: статическая координация; динамическая координация; скорость движений; сила движений; сопровождающие движения. В настоящее время наибольшее распространение получила шкала моторного развития Линкольна-Озерецкого, представляющая собой новую стандартизацию с некоторыми изменениями системы оценки результатов и введением дополнительных заданий.

Н.И. Озерецкий в своих исследованиях приходит к выводу о том, что нарушения интеллекта у ребенка сочетаются с аномальным развитием двигательной сферы, становление которой неотделимо от познания мира, овладения речью, трудовыми навыками. Одной из основных причин, затрудняющих формирование у детей с нарушенным интеллектом двигательных умений и навыков, являются нарушения моторики, которые в свою очередь отрицательно сказываются не только на физическом развитии, но и на социализации личности, развитии познавательной и учебной деятельности, последующей трудовой адаптации [8].

Из выше изложенного следует, что у дошкольников с ЗПР наблюдаются отклонения в развитии двигательной сферы, особенно страдает моторика кистей и пальцев рук. Отклонения в развитии моторной сферы у детей с ЗПР создают определенные трудности в учебной деятельности, т. к. отягощается несоординированность психических процессов между собой: сосредоточение и распределение внимания, анализ и обобщение в мышлении, мышление и внешнее действие, поэтому недоразвитие мелкой моторики негативно сказывается на овладении навыками письма, рисования, ручного труда. Развитие моторики предполагает коррекцию элементарных общих и тонких моторных способностей, которыми дети с ЗПР самостоятельно овладеть не смогут; исправления неправильных двигательных образцов; формирования произвольности и целенаправленности движений.

Список литературы:

1. Аксенова, Л. И., Архипов, Б. А. и др. Специальная педагогика. - М.: Академия, 2000. – 400с.
2. Заширинская, О.В., Психология детей с задержкой психического развития. Учебное пособие. Хрестоматия. «Речь СПб», 2007. - 170с Маллер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями. -М.: Педагогика-Пресс, 1996. - 90 с.
3. Марковская, И.Ф., Екжанова, Е.А. Развитие тонкой моторики рук у детей с задержкой психического развития. //Дефектология. -1988. - №4. - с. 62-65.
4. Марковская, И.Ф., Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). - М.: Комплекс-центр», 1993. – 198с.
5. Назарова, Н.М. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. — 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия» - 400с.
6. Основы специальной психологии: Учеб.пособие для студентов сред.пед.заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. - 2-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2005.

List of literature:

1. Aksenova, L. I., Arkhipov, B. A. et al. Special pedagogy. - M.: Academy, 2000. – 400s.
2. Zaschirinskaya, O.V., Psychology of children with mental retardation. Study guide. A textbook. "Speech of St. Petersburg", 2007. - 170s Maller A.R. A child with disabilities. -M.: Pedagogy-Press, 1996. - 90 p.
3. Markovskaya, I.F., Ekzhanova, E.A. Development of fine motor skills of hands in children with mental retardation. //Defectology. -1988. - No. 4. - pp. 62-65.
4. Markovskaya, I.F., Mental retardation (clinical and neuropsychological diagnostics). - M.: Complex-center", 1993. – 198с.
5. Nazarova, N.M. Special pedagogy: Textbook for students. higher. studies. institutions / L.I.Aksenova, B.A.Arkhipov, L.I.Belyakova, etc.; Edited by N.M.Nazarova. - 4th ed., ster. - M.: Publishing Center "Academy" - 400s.
6. Fundamentals of special psychology: Textbook.manual for students of secondary educational institutions / L.V. Kuznetsova, L.I. Peresleni, L.I. Solntseva, etc.; edited by L.V.

ТРЕК 3.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Ахметова Ф.И., аспирант,
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
Научный руководитель: **Ниязова А.А.**,
канд. пед. наук, доцент
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ

***Аннотация.** В статье произведен обзор методик, направленных на изучение уровня социально-экологической образованности обучающихся на разных ступенях образования.*

***Ключевые слова:** экологическое образование, социально-экологическое образование, социально-экологическая образованность, компоненты социально-экологической образованности обучающихся, диагностика, методический инструментарий для изучения социально-экологической образованности.*

Ametova F.I.,
Surgut State Pedagogical University",
Surgut, Russia
Scientific supervisor: **Niyazova A.A.**,
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russia

METHODS OF DIAGNOSTICS OF SOCIO-ECOLOGICAL EDUCATION OF STUDENTS

***Annotation.** The article provides an overview of methods aimed at studying the level of socio-ecological education of students at different levels of education.*

***Keywords:** ecological education, socio-ecological education, socio-ecological education, components of socio-ecological education of students, diagnostics, methodological tools for studying socio-ecological education.*

В современном мире, насыщенном противоречивыми тенденциями развития, экологические проблемы приобретают все более глобальный характер. Современное общество не в полной мере признает социально-экологические проблемы, которые связаны не только с отношением к природной среде, но и взаимоотношениями самих людей. В связи с этим задача социально-экологического образования приобретает особое значение. Отметим, что с 80-х годов XX века экологическому образованию стало уделяться повышенное внимание, в связи с реализацией концепции устойчивого развития общества. Данная парадигма представляет собой долгосрочное решение возникших экологических проблем, а социально-экологическое образование служит долгосрочным инструментом для ее достижения.

Для исследования понятия «социально-экологическое образование» обратимся к исходному понятию «экологическое образование», которое рассматривается как процесс

непрерывного обучения, ориентированный на усвоение систематизированных знаний об окружающей среде, формирование взаимосвязи теоретических и практических знаний, ценностей, поведения и деятельности, обеспечивающие ответственное отношение человека к окружающей среде.

Расширение понятия «экологическое образование» рассматривается в рамках реализации принципа устойчивого развития общества, которое позволило обозначить социально-экологическое образование как непрерывный процесс обучения и воспитания, ориентированный на усвоение знаний о природе, человеке, об окружающей среде, о взаимодействии человека в социоприродной среде, обеспечивающий формирование социально-экологических ценностей, поведения, деятельности и ответственное отношение человека в миру, природе, к человеку и самому себе. Целью социально-экологического образования является развитие экологической культуры и социально-экологической образованности каждого члена общества.

Таким образом, социально-экологическая образованность – это качество развивающейся личности, обладающей системой научных знаний о природе, социально-экологическом взаимодействии общества и природы и их использование в практической деятельности. Социально-экологическая образованность является результатом теоретического и практического социально-экологического образования обучающихся [3].

Некоторые аспекты социально-экологического образования определены в ФГОС каждого из уровней образования. Так, в условиях начального общего образования педагогическая деятельность направлена на ознакомление детей с разнообразием окружающего мира, демонстрацию важности практической деятельности человека по отношению к природе, такой как любовь к окружающей среде и к Родине.

В условиях среднего общего образования деятельность учителя направлена на формирование рационального природопользования у обучающихся. В среднем общем образовании (10-11 класс) – это углубление социально-экологических знаний, умение находить пути решения социально-экологических проблем.

Модель устойчивого развития общества и природы в настоящее время рассматривается как модель цивилизации будущего, которая в состоянии спрогнозировать благосостояние общества без чрезмерного воздействия на природу, а образование в области устойчивого развития (ОУР) рассматривается как новая стратегия, которая является составным контентом обновления современного образования. Отметим, что переход к модели устойчивости актуализирует непрерывное образование, в том числе социально-экологическое.

Система непрерывного социально-экологического образования состоит из следующих уровней:

1. Домашнее экологическое воспитание.
2. Общее экологическое образование (детство, школа).
3. Профессиональное образование (начальное, среднее, высшее).
4. Послевузовское образование.
5. Дополнительное экологическое образование на всех уровнях.
6. Экологическая переподготовка.
7. Повышение профессиональной квалификации специалистов, чья профессиональная деятельность связана с использованием природных ресурсов.

Таким образом, происходит актуализация непрерывного социально-экологического образования обучающихся. Для отслеживания уровня, направленности и результатов социально-экологического образования обучающихся необходим мониторинг уровня развития социально-экологической образованности как результата образования. В связи, с чем в рамках данного исследования на первоначальном этапе нами поставлена задача - подбор диагностического инструментария для измерения уровня социально-экологического образования обучающихся.

Исследования уровня социально-экологической образованности дошкольников и младших школьников представлены в основном проективными методиками и устным опросом. Выделим несколько методик:

✓ методика «Работа над ошибками», где дети знакомятся с историей, с рассказами об их отношении к природе. Далее в процессе анализа обучающиеся должны находить недостатки в поведении детей. В конце работы дети выводят из рассказа правила поведения в природе;

✓ метод «Незаконченные истории и предложения» - обучающиеся читают историю, где герои совершают определенные действия в природе и каждый из респондентов представляет себя в качестве героя. Далее – он должен закончить рассказ, предложив свои собственные способы поведения, и убедить остальных в правильности своих действий и поступков.

В начальной школе проективные методики дополняются анкетированием, как одним из методов множественного сбора статистического материала путём опроса испытуемых. По форме вопросы анкеты могут быть открытыми и закрытыми. Метод анкетирования может использоваться в сочетании с методом интервью. Например, «Нравится ли тебе бывать в природе? Что ты любишь делать, когда бываешь в природе?»

В процесса анализа литературы выделены следующие уровни социально-экологической образованности обучающихся начальной школы:

- *Инициативно-творческий уровень*, который определяется повышенным интересом, проявлением инициативы и творчества по проблемам экологии.

- *Знаниево-ориентированный уровень*, который определяет наличие у обучающихся систематизированных знаний, сформированных экологических представлений и убеждений, определённого набора умений взаимодействия с природой и природоохранной деятельности.

- *Прагматико-потребительский уровень*, который характеризуется отсутствием интереса к экологическим проблемам, где преобладает потребительский подход по отношению к природе.

В основном общем образовании (5-9 классы) для диагностики социально-экологической образованности используются: метод опроса и анкетирования. Выделим опросники, которые чаще всего используются для исследования социально-экологической образованности обучающихся – это:

5. Методика «Диагностика уровня экологической культуры личности» (авторы: С.С. Кашлев, С.Н. Глазычев) для диагностики обучающихся 5–6-х классов;

6. Тест «Экологическая культура учащихся» (автор Е.В. Асафов) для 7–8-х классов;

7. Тест «Самооценка экологической культуры» (авторы Е.Ю. Ногтева, И.Д. Лушников) для 9-х классов [5].

Представим в таблице 1 общую структуру вышеуказанных методик в соответствии с критериями социально-экологической образованности: познавательного, мотивационного и деятельностного.

Таблица 1

Общая структура методик в соответствии с критериями

Компоненты экологической культуры	«Диагностика уровня экологической культуры личности» по С.С. Кашлев, С.Н. Глазычев	Тест «Экологическая культура учащихся» Е.В. Асафов	Тест «Самооценка экологической культуры» Е.Ю. Ногтева, И.Д. Лушников
Познавательный критерий	Экологические знания	Экологическая образованность	Экологические знания
Мотивационный критерий	Осознание значимости природы	Сознательное отношение к природе и	Ценностно-экологические

		экологическим проблемам	отношения
Деятельностный критерий	Социально-экологическая деятельность	Деятельность в экологической сфере	Ценностно-экологическая деятельность

Данные опросники многомерны, валидны, опробованы уже на достаточном количестве обучающихся. Однако, анализ вопросов, отраженных в опроснике «Диагностика уровня экологической культуры личности» для обучающихся 5-6 классов являются сложными в части понимания основных категорий, используемых в опроснике и формулирования данных вопросов. Такие вопросы, как «Какие антропогенные факторы изменения окружающей среды Вы знаете?», «Что является причиной Вашего поведения в природе?» вызывают затруднения как в ответе, так и понимании сути вопроса у обучающихся 5 класса. Поэтому, в процессе использования данных методик, исследователи используют адаптированные варианты с корректировкой вопросов. Приведем пример корректного звучания вопроса, являющихся для обучающихся данного возраста наиболее понятными. Вопрос «Что вызывает у Вас потребность заниматься экологической деятельностью?» направляет на мысль, а можно ли потребность вызвать? В связи с чем предлагаем заменить на вопрос «Что вызывает у Вас желание заниматься экологической деятельностью?».

Тест «Экологическая культура учащихся» (7-8 кл.) включает градации в ответах обучающихся «слабо выражен», «средне выражен», «сильно выражен». Вопросы, насыщены оборотами «как часто», «в какой мере значимости», «насколько для вас», «в какой степени» которые трудно соотносятся с ответами. Например, на вопрос «Считаете ли вы, что ухудшение состояния окружающей среды отрицательно влияет на ваше здоровье?» отвечать в формате «слабо выражен», «средне выражен», «сильно выражен» на наш взгляд, вызывает затруднения в плане определения четкости «да», «нет», «затрудняюсь ответить».

Тест «Самооценка экологической культуры» (9 кл.) содержит в себе описание ситуаций, далее обучающимся идет анализ отношения к проблеме, представленной в ней, в частности, экологической. Представление ситуации формируют у обучающихся аналитические, исследовательские умения, связанные с нахождением путей их решения, что, по нашему мнению, является значимой в исследовании социально-экологической образованности. Однако и здесь есть некоторые вопросы, требующие специальных знаний, например, вопрос о рекреационной деятельности.

В методике «Личностный рост» (авторы Д. В. Григорьева, И. В. Кулешова, П. В. Степанова) [2] представлен блок для исследования отношения к природе, к людям, Родине, труду и др. Блок «Земля» выявляет любовь к природе, бережное отношение к ней и ее богатствам. К интересующей нас проблеме относится всего лишь 7 утверждений. Обучающиеся отвечают либо утвердительно «да», либо отрицательно «нет». Например, «бродячих собак надо уничтожать, потому что они могут быть опасны; торговля животными, занесенными в Красную книгу, неплохой способ заработать деньги; «нет ничего страшного, если после мытья рук ты не закрыл за собой кран в школьной столовой, ведь в нашей стране самые большие запасы воды в мире». Характер ответов на поставленные вопросы показывает познавательный, мотивационно-ценностный и деятельностный компоненты социально-экологической образованности обучающихся.

Васина О.Н., Пономарёва О.Н., Шурыгин С.В. разработали авторскую методику «Завершение предложений». Методика отличается своей простотой, экономичностью и многомерностью, так как занимает мало времени и является достаточно информативной.

Так, респондентам, предлагается завершить предложения:

1. Когда я думаю о природе, я представляю...
2. Самая важная экологическая проблема...
3. Если бы я мог решить только одну экологическую проблему, я бы выбрал(а)...
4. Для экономии электричества моя семья может...

5. Первейшей причиной того, что люди игнорируют участие в экологической деятельности, является...

Данная методика позволяет измерить: мотивацию (аспект «хотеть»); знания о природных объектах и экологических проблемах (аспект «знать»); внешние направленные действия (поведенческий аспект «уметь»); принятие природы в качестве ценности (практический аспект «владеть»); желание получать удовольствие от общения с природой (эмоциональный аспект) [1]. С полной уверенностью можно сказать, что данная методика вполне может быть применима для диагностики экологической образованности обучающихся с 5 до 11 класса.

Таким образом, изучение социально-экологической образованности обучающихся – это важный шаг в педагогической деятельности учителя. Поэтому учителю необходимы не только знания в области организации и реализации социально-экологического образования, но и методы диагностики его результата в виде социально-экологической образованности. Считаем, использование эффективных методик в исследовании социально-экологической образованности обучающихся позволит определить проблемные точки в развитии личности обучающегося. Поэтому приоритетной задачей в рамках нашего исследования является подбор диагностического инструментария и разработка методик для измерения различных компонентов социально-экологической образованности обучающихся 5-11 классов.

Список литературы:

1. Васина, О.Н., Пономарёва, О.Н., Шурыгин, С.В. Диагностика результатов экологической подготовки в высшем образовании: Методика «Завершение предложений». [Электронный ресурс] Режим доступа URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42500901> (дата обращения 02.12.2022.).

2. Личностный рост (методика Д. В. Григорьева, И. В. Кулешовой, П. В. Степанова) [Электронный ресурс] Режим доступа URL: <https://kerchtt.ru/lichnostnyi-rost-grigorev-i-stepanov-iii-izuchenie-lichnosti-shkolnika/> (дата обращения 22.11.2022.).

3. Ниязова, А.А., Хузиахметов А.Н. Непрерывное социально-экологическое образование будущего учителя в интересах устойчивого развития общества [Электронный ресурс] Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepreryvnoe-sotsialno-ekologicheskoe-obrazovanie-buduschego-uchitelya-v-interesah-ustoychivogo-razvitiya-obschestvat> (дата обращения 12.11.2022.).

4. Опросник «Экологическая компетентность личности» (А.В. Гагарин), [Электронный ресурс] Режим доступа URL: https://studylib.ru/doc/2112260/gagarin-a.v.-e-kologicheskaya-kompetentnost_-lichnosti (дата обращения 22.11.2022.).

5. Соловьева, Д.Ю. Диагностика экологической культуры учащихся: что планировать в Год экологии [Электронный ресурс] Режим доступа URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://r1.nubex.ru/s2756-3c8/f3020_ (дата обращения 12.11.2022.).

List of literature:

1. Vasina, O.N., Ponomareva, O.N., Shurygin, S.V. Diagnostics of the results of environmental training in higher education: The methodology of "Completion of proposals". [Electronic resource] URL access mode: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42500901> (accessed 02.12.2022.).

2. Personal growth (methodology of D. V. Grigoriev, I. V. Kuleshova, P. V. Stepanova) [Electronic resource] Access mode URL: <https://kerchtt.ru/lichnostnyi-rost-grigorev-i-stepanov-iii-izuchenie-lichnosti-shkolnika/> (accessed 22.11.2022.).

3. Niyazova, A.A., Khuziakhmetov A.N. Continuous socio-ecological education of a future teacher in the interests of sustainable development of society [Electronic resource] Access mode URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepreryvnoe-sotsialno-ekologicheskoe-obrazovanie-buduschego-uchitelya-v-interesah-ustoychivogo-razvitiya-obschestvat> (accessed 12.11.2022.).

4. Questionnaire "Environmental competence of the individual" (A.V. Gagarin), [Electronic resource] Access mode URL: https://studylib.ru/doc/2112260/gagarin-a.v.-e-kologicheskaya-kompetentnost._lichnosti (accessed 22.11.2022.).

5. Solovyova, D.Y. Diagnostics of ecological culture of students: what to plan in the Year of Ecology [Electronic resource] Access mode URL: chrome-extension://efaidnbmnibpcjpcglclefindmkaj/https://r1.nubex.ru/s2756-3c8/f3020_ (accessed 12.11.2022.).

Бурова М.Д., магистрант
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
г. Москва, Россия

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО И ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНИ АЗИАТСКИХ ЭСКИМОСОВ – ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ

***Аннотация.** Азиатские эскимосы – самый малочисленный коренной народ России, имеющий свою самобытную культуру и уникальные условия жизни. Введение раскрывает специфику темы исследования – изучение культурных особенностей малого народа Крайнего Севера. Целью статьи является популяризация эскимосского искусства, в том числе декоративно-прикладного творчества, а также освещение развития социальной жизни региона. Аналитически рассмотрены публикации исследователей по данной теме. В ходе статьи были выявлены динамика развития общественных мероприятий, в результате чего был сделан вывод о наличии потенциала развития региона как нового туристического направления для путешественников, готовых к нестандартному отдыху и изучению родных просторов.*

***Ключевые слова:** эскимосы, Крайний Север, азиатские эскимосы, Чукотка, декоративно-прикладное искусство, резьба по кости, орнамент, культура.*

Burova M.D., Master's student
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia

ART AND CRAFTS AND FEATURES OF MODERN LIFE OF ASIAN ESKIMOS – POTENTIAL OF DEVELOPMENT

***Annotation.** Asian Eskimos are the smallest indigenous people of Russia, having their own original culture and unique living conditions. The introduction reveals the specifics of the research topic – the study of the cultural characteristics of the small people of the Far North. The purpose of the article is to popularize Eskimo art, including arts and crafts, as well as to highlight the development of the social life of the region. The publications of researchers on this topic are analyzed. In the course of the article, the dynamics of the development of social events were revealed, as a result of which it was concluded that there is a potential for the development of the region as a new tourist destination for travelers who are ready for non-standard recreation and exploring their native spaces.*

***Keywords:** the Eskimos, the Far North, Asian Eskimos, Chukotka, decorative and applied art, bone carving, ornament, culture.*

***Введение.** Изучение нашей родной страны сегодня является одной из приоритетных задач: особенно важно в наши дни узнавать о жизни в различных климатических зонах и условиях, открывать культуры коренных народов, популяризировать туристические направления и распространять знания о регионах. Во многом это позволяет узнать извне о традициях и бытовых особенностях, побуждает интерес к более глубокому изучению. Но особенно важно в условиях запущенного процесса глобализации сохранить исконное, локальное, влияя на культурные и образовательные процессы изнутри.*

***Цель.** В рамках представленной статьи поставлена цель освещения особенностей развития и становления декоративно-прикладного искусства внутри малого коренного народа – азиатских эскимосов Чукотского полуострова, а также рассмотреть, как на сегодняшний день развивается социальная жизнь и культурная ее составляющая в регионе.*

Материалы и методы. В ходе теоретической работы с источниками были проанализированы, обобщены и систематизированы научные публикации об археологических раскопках, в ходе которых были найдены ценные артефакты, позволяющие выявить характерные особенности такого декоративно-прикладного искусства, как резьба по кости, воспроизвести хронологию в развитии этого традиционного творчества. Авторами этих работ были Гусев С.В., Терехина В.В., Хабарова М.В., Ткалич С.К. – использованные источники позволили составить емкую картину становления косторезного искусства у азиатских эскимосов. Также были изучены публикации Церковниковой Е.А., Руденко А.И., Швец-Шуст В.Ю., в которых была рассмотрена специфика декорирования одежды и предметов быта, значения орнаментов, их смыслы, сохранившиеся и сегодня. Рассматривая исторические особенности, нельзя преуменьшать значимость современности и событий, происходящих сейчас. Поэтому актуальным, полезным и важным источником была статья Ольги Кайнинан, председателя представительства Ассоциации коренных малочисленных народов Чукотки, которая раскрыла специфику изменений внутри села Новое Чаплино, продемонстрировала пример внедрения новых культурных и общественных мероприятий, которые влияют на сплочение жителей, формирование активной жизненной и социальной позиции, возрождение забытых традиций.

Россия является самой большой страной в мире, на ее бескрайних просторах – европейской и азиатской частях – проживает более пятидесяти коренных малых народов с различной численностью, национальной культурой и историческим наследием. Изучение специфики жизни и локальных традиций необходимо для понимания сложившегося менталитета и отношения к разным составляющим нашей жизни. Однако нередко в исследовательской работе возникают сложности, связанные с территориальным расположением поселения малого народа. Таким загадочным и малоизученным, далеким и самобытным кажется нам эскимосский народ, проживающих на территории России, на юго-восточной части Чукотского полуострова, в Дальневосточном федеральном округе.

Изначально стоит отметить, что эскимосы также проживают на территориях Гренландии, Канады и Аляски. В нашей стране они живут в так называемых «национальных» селах, расположенных вдоль побережья Берингова пролива, а именно – Новое Чаплино, Сиреники и Уэлькаль. Российские эскимосы – их также иначе называют азиатскими, сибирскими или чукотскими – имеют непосредственных родственников на острове Святого Лаврентия (территория США). Эскимосы Аляски и их советские братья находились в тесном контакте, однако советско-американская граница закрылась в 1948 году, и лишь в конце перестройки – в 1989 году – взаимодействие восстановилось.

На сегодняшний день, кроме ранее упомянутого «эскимос», также распространено название «инуит», в особенности для той части народа, который проживает в Канаде, так как, по мнению эскимосских общественных организаций, «эскимос» – в переводе с одного из индейских языков означает «тот, кто ест сырое мясо» – является оскорбительным. В англо-французской и франко-канадской литературе используется исключительно «инуиты», которое переводится как «люди» [1, с. 155]. По отношению к азиатским и аляскинским эскимосам используется слово «юпик» – «человек настоящий». Также эскимосов Чукотки называют «сибирскими юпиками» или «юитами».

Общая численность этого народа в мире составляет около 170 тысяч человек – на четырех территориях их традиционного поселения. Однако в России проживает около 1700 человек, по разным данным эта цифра варьируется в большую, но чаще в меньшую сторону. Таким образом, эскимосы в России являются самым малочисленным и самым северным малым коренным народом.

Суровые климатические условия Крайнего Севера обусловили особенности жизни и воплощения декоративно-прикладного искусства эскимосов. Также значительно на развитие их культуры повлияло соседство с другим малым народом – чукчами, которые занимались оленеводством. Сегодня их проживает около 16 тысяч человек, что значительно больше численности азиатских эскимосов. Их опыт ведения быта был переосмыслен и адаптирован

эскимосскими традициями, а население Чукотского полуострова нередко имеет смешанные корни.

Традиционно эскимосы считаются морскими зверобоями: охота в основном велась на моржей, нерп, китов. Важность этих млекопитающих отразилась и в сезонных торжествах: в празднике кита – Полъя, празднике моржа – Наскуныхкылык, а также празднике весенней охоты или спуска байдары на воду – Атыгак. Существует поверье, что боги повелели животным жертвовать собой во имя жизни людей.

Необходимость в охоте на этих животных обуславливается ценностью кожи, которую применяют в изготовлении одежды, обуви и предметов быта; мяса, так как эскимосы питаются преимущественно пищей животного происхождения; жира, который использовался для питания, обогрева жилища, а также в гигиенических целях.

Таким образом, естественно появляется необходимость в другой деятельности: разделке туш, выделывании шкур, создании одежды и предметов быта, декорировании, а также в изготовлении необходимых инструментов для охоты, работы с кожей и других обиходных принадлежностей.

Необходимый в быту инвентарь эскимосы выполняли из камня и кости, эти материалы они разнообразно украшали. Так, например, Музей антропологии и этнографии имени Петра Великого (Кунсткамера) располагает образцами эскимосских мужских и женских ножей, которые отличались главным образом по размеру, но также и по назначению. Их выполняли из базальта, нефрита, кремния, обсидиана; а в более позднее время встречаются ножи из глинистого или кремнистого сланца. Рукоятки зачастую были выполнены из дерева [2, с. 29]. Эти ножи использовались для разделывания туш, в частности для работы кожей, а именно для мездрения, раскроя и пушения бахтармы [3, с. 109].

В ходе раскопок в заброшенном поселении Канискак (Дежнево) были обнаружены инструменты, которые эскимосы изготавливали и применяли в своем быту. Среди них было различное охотничье промысловое снаряжение – рыболовные крючки, части составных гарпунов, а также наконечники для стрел и накладки для лука. Изделия, выполненные из кости, были искусно орнаментированы: на сегодняшний день найдены резцы по кости, шилья для работы по коже, заготовки наконечников гарпунов, упор для сверла и даже сам сверлильный инструмент [2, с. 28]. Обнаруженные артефакты, серии похожих объектов нередко помогают изучить особенности жизни малого народа: так, исследуя мотыги с лезвиями из бивня моржа, стертыми практически до предела, найденные на мезолитическом поселении острова Жохова, учеными был сделан вывод, что эскимосы примерно до XIX века рыхлили ими землю предварительно перед тем, как строить свое жилище.

Клык моржа нередко использовался как для создания особо острых вещей – лезвий, сверел, крюков, так и для рукояток, бытовых и ритуальных предметов. Эскимосская культура хранит в себе знания о шаманизме и анимизме – особом веровании этого народа, большое внимание уделяется амулетам и знаковым магическим предметам. Так на изделиях мастера-косторезы выполняли различные графические изображения, которые как бы приманивали кимыҮбо лрина–ипи ничуыС иделунҮС лочрМвапись р синоам аконечниен

ассоциировались с зоркостью зверобоя, но позже, с усложнением рисунка, она стала декоративным атрибутом, который в дальнейшем стал носить повествовательный характер.

Стоит упомянуть интересный артефакт эскимосского искусства, выполненный из клыка моржа, значение которого было не совсем понятно. «Крылатые» предметы находили на раскопках стоянок Ванкарем, Инчоун, Семан, на острове Колючий, горе Энмыныттын; по своей форме они напоминают больших бабочек с расписными крыльями. В 1965 году было разгадано возможное предназначение этих предметов: вблизи мыса Дежнева на Чинийском древнеэскимосском кладбище обнаружили, что «крылатое» изделие крепили к концу древка гарпуна для стабилизации и утяжеления [4, с. 46].

Косторезный промысел традиционно считался мужским, однако ситуация изменилась в 30-е годы XX века. В селениях Сиреники и Чаплино образовывались группы резчиков по кости, позже в селе Уэлен открывается косторезная мастерская. Работа велась над сюжетными изображениями, при рассмотрении изделий очевидно следование базовым художественным принципам: соблюдается линейная перспектива, целостная композиция, отчетливые формы и объемы. Изобразительное разнообразие добавилось за счет использования цветных карандашей и натуральных пигментов. Позже распространенная пейзажная тематика сменилась фольклорными сюжетами, а рефлексия о Великой Отечественной Войне приводит к особым тематическим гравюрам по кости. Женщины также присоединялись к этому творчеству с появлением мастерских и прекрасно себя проявляли.

Изделия из клыка моржа использовались для работы с кожей, а следовательно – для изготовления предметов домашнего быта, одежды, аксессуаров, обуви. Рассмотрим не сами элементы костюма эскимосов, а их декоративный аспект, интересный в разрезе изучения местного прикладного искусства и творчества.

Эскимосы использовали свои особые декоративные элементы и особенности: меховые аппликации, вышивки оленьим подшейным или подбородным волосом – с помощью сложения и скручивания нескольких волосинок – и бисером [6, с. 276]. Вышивки, как правило, выполняли на ровдуге – сыромятной коже, или по мандарке – отбеленной коже нерпы. Такое рукоделие традиционно считается женским. Нередко в вышивке используется орнаментация, напоминающая своими концентрическими кругами и круглыми дырочками звезды, солнце и луну: по мнению исследователя Н.И. Каплана, «космическая тематика в декоративно-прикладном искусстве эскимосов имеет гораздо большее значение, чем у чукчей» [7, с. 468]. Вышивки содержат в себе узоры, которые несут в себе особое значение: Т-образные – символ хвоста, значение оберега; Г-образные – самый орнаментально применимый, также играл роль защиты и Н-образные, олицетворяющие связь между Верхним и Нижним миром [7, с. 479].

Декоративным приемом-маркером эскимосской культуры считается меховая аппликация, создание мозаик из небольших кусочков меха и кожи. В такой технике чаще всего выполнялись домашние коврики, сумки, календари-панно [8, с. 244], а также головные уборы, рукава кухлянок – верхней одежды, торбаса. Орнаментация из маленьких элементов получалась простая и геометричная: треугольниками-«сопочками», ромбами – составными треугольниками, квадратами – составление шахматного рисунка.

Отдельного внимания заслуживает эскимосский сувенир – изделие, сохранившее свою популярность по сей день и очень интересно как сохраненная культурная особенность и примечательная вещица для туристов, которые сегодня открывают для себя местности Крайнего Севера. Речь идет об эскимосском мяче – он символизирует свет и является атрибутом праздничных ритуалов, которые олицетворяют ежегодное обновление природы. Кроме того, известно, что эскимосы имели аналоги современных игр с мячом. Как правило, их изготавливают из кожи нерпы двух цветов – чаще всего светлого (кремовый, бежевый, цвет слоновой кости) и темно-коричневого. На контрастных оттенках по отношению к фону выполняется декорирование концентрическими кругами и солярными символами – знаками

космических тел. Также для большего эстетического эффекта может использоваться меховая опушка, тонкие оленьи волоски которой придают ощущение солнечного сияния.

Ранее нередко эти декоративно-прикладные работы проводились в условиях полярной ночи, темноты и холода, и тогда, как способ развлечься, спастись от скуки, на помощь приходила сказка, которая во многом была связана с животными, природной стихией, человеческой силой, шаманами, мечтами. Несмотря на то, что это разновидность устного народного творчества, создание сказки и ее рассказ нередко сопровождалось процессом рисования палочкой на земле – такая особенность приближает эту важную часть фольклорной культуры к изобразительному творчеству.

Стоит сказать и о языке, на котором говорят эскимосы. На сегодняшний день используется кириллический алфавит; в 1930-е годы сформировалась письменность, и тогда существовало четыре языка: чаплинский, науканский, сиреникский и инупиак. Сегодня в быту используются только два первых, однако советская эпоха приучила местных жителей использовать русскую устную и письменную речь. И в наши дни отмечается проблема утраты языковой культуры, как отмечает председатель представительства Ассоциации коренных малочисленных народов Чукотки в селе Новое Чаплино Ольга Кайнинан, однако ставится большой целью сохранение и развитие родного языка [9, с. 179].

Жизнь современных эскимосов значительно изменилась: сегодня присутствует значительная часть христианского населения; люди давно не живут в сезонных жилищах (летнем – пыльюк и зимнем – нынлю [10, с. 59-60]) или в ярангах, предпочитая небольшие дома со всеми удобствами; народная культура – песни, танцы, сказки – воспроизводится фольклорными коллективами. Эскимосские могильники привлекают большое внимание исследователей и археологов, в то время как туристы интересуются традициями малого народа в ранее упомянутом селе Новое Чаплино, в котором за его небольшую историю (с 1959 года) сформировалась сильная школа и культура народных ансамблей.

Большую роль в развитии региона и укреплении позиций декоративно-прикладного искусства играет педагогическая работа со школьниками – будущим поколением местных жителей. Так Ольга Кайнинан, работавшая педагогом-психологом с подростками, отмечает в своей статье «Развитие молодежного актива в национальном селе эскимосов», что сегодня прилагаются значительные усилия для развития активной позиции молодежи посредством массовых и спортивных мероприятий, освещения достижений местных косторезов и народных коллективов. Следуя позитивному примеру подготовки к спортивному фестивалю морских охотников «Берингия», который проводится с 1992 года, организуются парусно-весельные регаты, мероприятия по типу «Лыжный пробег», которые выведены на муниципальный уровень [9, с. 178].

Результаты. Изучение использованных источников информации, а также местного устного народного творчества – эскимосских сказок – и декоративно-прикладного искусства, позволили сформировать целостное понимание о большом потенциале региона и важности освещения информации, популяризации и формирования интереса к этой культуре.

Вывод. Хочется надеяться, что такой малочисленный коренной народ России, как эскимосы Чукотки, найдет в себе силы и получит поддержку на культивацию декоративно-прикладного искусства региона и возрождение локальных традиций, которые так интересуют исследователей и современных туристов сегодня. Эскимосская культура, как и культура других народов Крайнего Севера, нуждается в поддержке извне. Это возможно реализовать следующими способами: через популяризацию устного народного творчества, в том числе иллюстрирование сказок; проведение конкурсов и фестивалей внутри региона для привлечения специалистов из других областей и туристов; создание брендов национальных сел через формирование или культивацию традиционных отличительных локальных особенностей. В современных условиях благоприятного развития внутреннего туризма важно обратить внимание на продвижение эскимосской культуры возможными способами для ее сохранения и популяризации.

Список литературы:

1. Лим, С.Ч. Нунавут – страна инуитов (эскимосов) // Вестник Сахалинского музея. 2006. № 1(13). С. 155-175.
2. Гусев, С.В. Раскопки эскимосского поселения Канискак (Дежнево) на азиатском берегу Берингова пролива (1990-1992 гг.) // Археологические вести. 1995. № 4. С. 25-32.
3. Терехина, В.В. Каменные ножи эскимосов из собрания Музея антропологии и этнографии имени Петра Великого (Кунсткамера) РАН (МАЭ) (предварительный обзор) // Геоархеология и археологическая минералогия. 2020. т. 7. С. 107-110.
4. Хабарова, М.В. Чукотско-эскимосская резьба и гравюра по кости. По материалам работы Уэленской косторезной мастерской в 1920-1980-е гг. Творчество Г.С. Райшева в контексте современной культуры 1960-2010-е годы: материалы межрегиональной научно-практической конференции, Ханты-Мансийск, 17–19 ноября 2014 года. Ханты-Мансийск: Бюджетное учреждение Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Государственный художественный музей»; ООО «Принт-Класс», 2015. С. 45-54.
5. Ткалич, С.К. Культурное наследие народов Крайнего Севера в профессиональной подготовке специалиста-дизайнера: монография // М., 2006. – 139 с.
6. Церковникова, Е.А. Проблемы сохранения культурного наследия арктических народов в музеях Чукотки // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». № 15 (58). 2010. С. 270-282.
7. Руденко, А.И. Об интерпретации некоторых геометрических узоров в орнаментике коренных народов Камчатки и Чукотки (коряки, ительмены, чукчи и эскимосы) // Культура и цивилизация. 2017. № 2А. т. 7. С. 467-484.
8. Швеиц-Шуст, В.Ю. Традиционное декоративно-прикладное искусство народов Чукотки и его традиции в современной субкультуре // Искусство Евразии. 2021. № 4 (23). С. 240-253.
9. Кайнинан, О.А. Развитие молодежного актива в национальном селе эскимосов // Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе. Проблемы обучения языку и культуре эвенков России и ороочонов Китая: Материалы VII Всероссийской национальной научно-методической видеоконференции (с международным участием). Материалы Всероссийской национальной конференции (с международным участием), Благовещенск, 26 сентября 2018 года – 18 января 2019 года. Благовещенск: Амурский государственный университет, 2019. С. 177-179.
10. Загорюлько, А.В. Трансформация жилищ азиатских эскимосов в XIX-XX вв. // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2005. № 2(6). С. 58-63.

List of literature:

1. Lim, S.Ch. Nunavut - the country of the Inuit (Eskimos) // Bulletin of the Sakhalin Museum. 2006. No. 1(13). pp. 155-175.
2. Gusev, S.V. Excavations of the Eskimo settlement Kaniskak (Dezhnevo) on the Asian coast of the Bering Strait (1990-1992) // Archaeological Vesti. 1995. No. 4. S. 25-32.
3. Terekhina, V.V. Eskimo stone knives from the collection of the Peter the Great Museum of Anthropology and Ethnography (Kunstkamera) of the Russian Academy of Sciences (MAE) (preliminary review) // Geoarchaeology and Archaeological Mineralogy. 2020. vol. 7. pp. 107-110.
4. Khabarova, M.V. Chukchi-Eskimo carving and engraving on bone. Based on the work of the Uelensk bone carving workshop in the 1920s-1980s. Creativity G.S. Raishev in the context of modern culture 1960-2010s: materials of the interregional scientific and practical conference, Khanty-Mansiysk, November 17–19, 2014. Khanty-Mansiysk: Budget institution of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug - Ugra "State Art Museum"; LLC "Print-Class", 2015. S. 45-54.
5. Tkachik, S.K. Cultural heritage of the peoples of the Far North in the professional training of a specialist designer: monograph // M., 2006. - 139 p.

6. Tserkovnikova, E.A. Problems of preserving the cultural heritage of the Arctic peoples in the museums of Chukotka // Bulletin of the Russian State Humanitarian University. Series "Philosophy. Sociology. Art Criticism". No. 15 (58). 2010. S. 270-282.
7. Rudenko, A.I. On the interpretation of some geometric patterns in the ornamentation of the indigenous peoples of Kamchatka and Chukotka (Koryaks, Itelmens, Chukchis and Eskimos) // Culture and Civilization. 2017. No. 2A. v. 7. S. 467-484.
8. Shvets-Shust, V.Yu. Traditional arts and crafts of the peoples of Chukotka and its traditions in modern subculture // Art of Eurasia. 2021. No. 4 (23). pp. 240-253.
9. Kaininan, O.A. Development of youth activists in the national village of the Eskimos // Teaching a foreign language to students of higher and secondary educational institutions at the present stage. Problems of teaching the language and culture of the Evenks of Russia and the Orochons of China: Proceedings of the VII All-Russian National Scientific and Methodological Video Conference (with international participation). Proceedings of the All-Russian National Conference (with international participation), Blagoveshchensk, September 26, 2018 - January 18, 2019. Blagoveshchensk: Amur State University, 2019. P. 177-179.
10. Zagorulko A.V. Transformation of the dwellings of the Asian Eskimos in the 19th-20th centuries. // Vestnik KRAUNTS. Humanitarian sciences. 2005. No. 2(6). pp. 58-63.

Верченко И.А., канд. псих. наук,
доцент БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
Плаксына Е.В., студентка
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: статья раскрывает психологические основы буллинга в подростковом возрасте, а именно: факторы риска буллинга, возможные его проявления, а также последствия, которым подвержены все участники процесса буллинга.

Ключевые слова: буллинг, школьная травля, подростковый возраст, роли в ситуации буллинга, последствия буллинга.

Verchenko I.A.,
candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
of Surgut State Pedagogical University
Plaksina E.V.,
student of group B-0271
of Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russia

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF BULLYING IN ADOLESCENCE

Annotation. The article reveals the psychological foundations of bullying in adolescence, namely: the risk factors of bullying, its possible manifestations, as well as the consequences to which all participants in the bullying process are exposed.

Keywords: bullying, school bullying, adolescence, roles in bullying situations, consequences of bullying.

Подростки, которых постоянно преследует буллинг, отличаются своей самооценкой от обычных сверстников тем, что их самооценка подвержена резкому снижению, такие дети чаще остальных чувствуют тревогу и испытывают стресс.

Актуальностью нашего исследования является то, что подросток, получая опыт жертвы, в последствии получает и снижение самооценки. В ситуации, когда дети подвергаются буллингу, их привычки подчинения или доминирования закрепляются, вдобавок к этому формируются некорректные постулаты поведения.

В психологии феномен буллинга долгий период времени не рассматривался как отдельная единица. Интерес к данной теме стал возрастать только в последние десятилетия, приобретая устойчивый характер. В отечественной психологии данную тему рассматривали И.А. Александрова, Т.О. Арчакова, И.А. Баева, С.А. Богомаз (факторы возникновения буллинга), Е.В. Бородкина, И.В. Дробинина, И.А. Кузьмин, О.А. Кузнецова (проблема буллинга в подростковой среде), Д.А. Леонтьев, С.Р. Мадди, Т.В. Наливайко, Е.И. Рассказова, И.А. Регуш, Р.И. Стетишина и другие.

Актуальность исследования определяется теми задачами, которые остро стоят перед системой образования. Разработка специальных рекомендаций, направленных на профилактику школьного буллинга – необходимая вещь для каждого современного образовательного учреждения.

Цель исследования заключается в изучении особенностей риска школьного буллинга подростков.

В отечественной психологии исследования по теме буллинга только начинаются, ранее детально рассматривали такие компоненты буллинга, как насилие и агрессия. А.А. Бочавер и К.Д. Хломов выделили основные подходы к исследованию такого феномена, как буллинг:

1. Диспозициональный – подход, в котором главными являются конкретно субъекты процесса буллинга, а именно: особенности участников травли и возможные предпосылки их причастности к буллингу.

2. Темпоральный – исследует риски всего жизненного пути личности, выделяет определённые периоды в жизни человека – с повышенной чувствительностью, когда повышается уязвимость, а соответственно, и риск примерки на себя ролей агрессора или жертвы.

3. Контекстуальный – подход, при котором главным является микроклимат в группе, именно он и может быть ключевым предвестником ситуаций буллинга [1].

Данные подходы помогают выбрать путь психологической работы, которая поможет прекратить ситуации школьной травли.

Наибольшая вероятность возникновения буллинга преследует именно подростковый возраст, и в то же время этот период для ребёнка последствия травли будут наиболее негативными. Д.Н. Соловьев выделил такие факторы возникновения школьной травли [7]:

1. Индивидуальные – девиантное поведение, агрессия и виктимность.

2. Групповые – микроклимат группы, ее сплоченность, неблагоприятный психологический климат.

Школьная травля – система социальных, педагогических и психологических проблем, как пишет О.А. Гребенникова. Процесс постоянной, не прекращающейся агрессии в сторону одного ученика, не умеющего защититься, со стороны группы одноклассников (и не только) или же одного подростка [2].

Подростки, подвергающиеся буллингу, отличаются слабым здоровьем, неуверенностью в себе и собственных сила, они не ценят и не уважают самих себя. Может формироваться *буллинг-структура* – социальная совокупность, в которую входят:

- *жертва* – пострадавший, подвергшийся буллингу;
- *обидчик* – агрессор, преследователь;
- *наблюдатели* – чаще всего, пассивные участники травли.

Буллинг не может прекратиться самостоятельно, требуется обязательное включение в ситуацию взрослых, которые могут помочь как жертве, так и буллеру справиться со своей агрессией [6].

Основные роли, которые могут возникать при школьном буллинге – это жертва, булли и наблюдатели. При этом наблюдатели чаще всего несут косвенное значение, так как сами боятся и не хотят стать жертвой и в связи с этим даже не пытаются помочь пострадавшему, так как не хотят участвовать в этом. Однако «зрители» в данном процессе несут особую роль, пишет Д. Н. Гриненко, так как наблюдатели не осуждают поведение агрессоров, и ситуация буллинга становится нормой для всех его участников, при этом уровень агрессивности закрепляется и, что еще хуже, увеличивается [3].

Существуют некоторые черты буллеров, несомненно, их можно встретить и в обычном подростке, однако данные характеристики у агрессоров будут проявляться четче. Некоторые типичные черты буллеров выделил Д. Ольвеус:

- 1) такие подростки думают, что, подчиняя себе одноклассников, проще добиться своих целей;
- 2) крайне вспыльчивы, действуют по первому порыву, необдуманно;
- 3) сочувствие и эмпатия по отношению к жертвам у них отсутствует;
- 4) стремятся быть в центре внимания, обычно без наблюдателей не действуют;
- 5) считают себя лучше жертвы;

- 6) стремятся стать лидерами в классе;
- 7) агрессивны;
- 8) не идут на компромиссы и примирения;
- 9) слабо развит самоконтроль;
- 10) вызывающе ведут себя со взрослыми, в том числе с родителями и учителями;
- 11) имеют трудности в обучении; физически сильнее жертвы [5].

Подросткам, которые подвергаются буллингу, свойственны: повышенная тревожность, постоянное ощущение одиночества и отреченности от коллектива. Такие ученики отличаются низкой заниженной самооценкой, они изолированы от класса и людей, застенчивы и стараются не общаться с одноклассниками во избежание конфликтов, часто могут иметь заболевания, связанные с психосоматикой. Чувство тревожности постоянно преследуют жертву буллинга, пишет Е. Ушакова [8]. В дальнейшей жизни такие люди имеют такие проблемы, как игнорирование других, избегание окружающих, общения с ними, а также хвастливость.

Наблюдателей в ситуации школьной травли выявить не составляет особого труда, однако их типичные черты выявить довольно трудно в связи с многообразием людей, которые становятся свидетелями данного процесса. Главные черты свидетелей, которые можно выделить – это постоянное чувство вины и бессилие по отношению к ситуации буллинга, а как следствие, снижение самооценки. Свидетели в ситуации буллинга страдают не меньше самой жертвы, отмечает А. Б. Кирюхина [4].

Итак, основываясь на изученной литературе, можно заключить, что буллинг – такой феномен, рождающийся в постоянном коллективе (классе), который может вовлечь в себя всех окружающих людей на разные роли – жертвы, агрессора и наблюдателей. Ситуация буллинга приводит к невозможности жертвы защитить себя, так как чаще всего силы агрессора и пострадавшего не равны. Отношения агрессора и жертвы в основном носят деструктивный характер и приводят к постоянному стрессу жертвы травли, как пишет Р.Дж. Хазлер.

Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что *буллинг – насилие, осуществляемое на протяжении долгого времени на постоянной основе, группой одноклассников (и не только) или же одним человеком в сторону другого человека, который, в свою очередь, не может защититься, так как физически слабее агрессора*. Для сохранения и стабилизации самооценки подростков или же повышения ее с низкого уровня до адекватного, в образовательных учреждениях должна проводиться профилактика процессов буллинга.

Было выявлено, что самооценка учеников напрямую зависит от отношений подростка со сверстниками. Это означает, что самооценка пострадавших от буллинга подростков может быть подвержена резкому снижению.

Для того, чтобы профилактика была качественной, действенной и продуктивной необходимо включить в нее такие уровни, как: социальный, школьный, групповой и личностный. При профилактике необходимо работать как с определенными учениками, так и со всем классом. Реализация профилактического мероприятия осуществляется с помощью коррекционных мероприятий девиантного поведения, а также с помощью профилактической работы на тему безопасного образа жизни обучающихся. Подобные мероприятия должны проводиться, основываясь на построении взаимопомощи в классе, на совместной деятельности.

Классные часы – один из методов профилактики буллинга, идеи и задачи, которые должны ставиться в ходе его проведения – уважение к окружающим людям и толерантное отношение. Педагог-психолог может провести тренинг, целью которого будет являться сплочение группы, развитие эмпатии, терпимого отношения к окружающим – все эти составляющие помогут сохранять самооценку школьников.

Итак, для снижения рисков школьного буллинга в подростковом возрасте, нами были сформулированы следующие психологические рекомендации:

Обязательные правила профилактики буллинга для всех взрослых, работающих в образовательном учреждении:

1. Не преуменьшать значение происходящего.

Все участники образовательного процесса должны понимать, что школьная травля – своего рода насилие, с которым следует бороться.

2. Проявить инициативу и активность.

Педагог, который знает о ситуации буллинга, должен принять ясную и четкую позицию, которая не будет поддерживать этот процесс никаким образом. Учителю следует постараться объяснить ученикам о последствиях буллинга, чтобы агрессор поменял свою точку зрения по отношению к жертве и ситуации в целом.

3. Беседа с буллитом.

При случае школьной травли, в обязательном порядке необходим разговор с агрессором. Чаще всего буллиты теряют интерес к травле, если находят дело по душе, в котором могут отличиться своими способностями. Именно поэтому задача педагогов – помощь в поиске того самого дела.

4. Беседа с жертвой травли.

Необходимо побеседовать с подростком, который подвергается буллингу, выстроив доверительные отношения с ним. Постараться защитить ученика, а также поддержать его, понять и устранить отрицательные чувства – страх, вину и возможную обиду.

5. Беседа со всем классом.

В разговор следует активно включить тех учеников, которые ведут себя позитивно. Необходимо обсудить ситуацию и обстановку в классе в целом, такой разговор поможет разрешить разногласия и выработать правила против травли.

6. Информирование педагогического состава.

Все педагоги в обязательном порядке должны быть уведомлены о ситуации травли, а также должны постараться взять ситуацию под свой чуткий контроль.

7. Беседа с родителями.

Родителям следует обозначить, какие могут быть признаки буллинга, а также обсудить с ними поведение, реакции и действия, если ребенок уже попал в такую ситуацию.

8. Последствия.

Наступление последствий, которые сопровождаются стабилизацией отношений между агрессором и жертвой.

Список литературы:

1. Бочавер, А. А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Психология. – 2013. – № 3. – С. 149– 159.
2. Гребенникова, О.А., Добролюбова, М.И. Буллинг в образовательной среде как угроза здоровью школьников [Текст] / О.А. Гребенникова, М.И. Добролюбова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. - № 59. – 1-6 с.
3. Гриненко, Д.Н. Взаимосвязь условно допустимой агрессии и развитие личности участников буллинга [Текст] / Д.Н. Гриненко // Психология и педагогика: Методика и проблемы практического применения. – 2014. - № 41. – 70 с.
4. Киреев, Г.Н. Сущность насилия [Текст] / Г.Н. Киреев. – М.: Прометей, 1990. – 110 с.
5. Кутузова Д. Проблема травли детей в школе [Электронный ресурс] / Д. Кутузова. - Режим доступа: <http://pro-psichology.ru/prakticheskaya-psixologiyanauchno-metodicheskij/1094-problema-travli-detej-v-shkole-obzor-zarubezhnyx.html>
6. Соловьев Д. Н., Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Выпуск 3, май – июнь 2014.
7. Соловьев, Д.Н. Способы командообразования в предупреждении буллинга в подростковом возрасте [Текст] / Д.Н. Соловьев // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2014. - № 1(2). – 94-97 с.

8. Ушакова, Е. Буллинг новый термин для старого явления [Текст] / Е. Ушакова // Директор школы. – 2009. - № 6. – 84-87 с.

List of literature:

1. Bochaver, A. A. Bullying as an object of research and a cultural phenomenon / A. A. Bochaver, K. D. Khlomov // Psychology. – 2013. – No. 3. – pp. 149-159.

2. Grebennikova, O.A., Dobrolyubova, M.I. Bullying in the educational environment as a threat to the health of schoolchildren [Text] / O.A. Grebennikova, M.I. Dobrolyubova // Scientific and methodological electronic journal "Concept". – 2017. - No. 59. – 1-6 p.

3. Grinenko, D.N. The relationship of conditionally permissible aggression and the development of the personality of bullying participants [Text] / D.N. Grinenko // Psychology and pedagogy: Methodology and problems of practical application. – 2014. - No. 41. – 70 p.

4. Kireev, G.N. The essence of violence [Text] / G.N. Kireev. – M.: Prometheus, 1990. – 110 p.

5. Kutuzova D. The problem of bullying children at school [Electronic resource] / D. Kutuzova. - Access mode: <http://pro-psixology.ru/prakticheskaya-psixologiyanauchno-metodicheskij/1094-problema-travli-detej-v-shkole-obzor-zarubezhnyx.html>

6. Soloviev D. N., A model of bullying prevention among teenage schoolchildren Online journal "SCIENCE Studies" Issue 3, May – June 2014.

7. Solovyov, D.N. Methods of team building in the prevention of bullying in adolescence [Text] / D.N. Solovyov // Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian studies. – 2014. - № 1(2). – 94-97 S.

8. Ushakova, E. Bullying a new term for an old phenomenon [Text] / E. Ushakova // The headmaster of the school. - 2009. - No. 6. – 84-87 p.

Верченко И.А., канд. псих. наук,
доцент БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
Проскурина Е.Э., студентка
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В настоящее время человека окружает множество факторов, способных вызвать такое состояние организма, как стресс. Рассматриваемая возрастная группа наиболее подвержена стрессу ввиду нестабильности периода психического развития. В связи с этим остро стоит проблема преодоления стрессовой ситуации, достигаемого обретением такого качества, как стрессоустойчивость. Несмотря на распространенность исследований по теме стрессоустойчивости как общего понятия, внимание исследователей не столь часто падает на такую социальную группу, как старшие школьники. В связи с этим в нашей статье предложено исследование психологических особенностей стрессоустойчивости старших школьников.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, старшие школьники.

Verchenko I.A.,
candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
of Surgut State Pedagogical University
Proskurina E.E.,
student of group B-1271
of Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russia

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STRESS RESISTANCE OF STUDENTS

Annotation. Currently, a person is surrounded by many factors that can cause such a state of the body as stress. The age group under consideration is most susceptible to stress due to the instability of the period of mental development. In this regard, there is an acute problem of overcoming a stressful situation, achieved by acquiring such a quality as stress resistance. Despite the prevalence of research on the topic of stress tolerance as a general concept, the attention of researchers does not so often fall on such a social group as high school students. In this regard, our article proposes a study of the psychological characteristics of stress resistance of senior schoolchildren.

Keywords: stress, stress tolerance, high school students.

В современной научной литературе проблемой стрессоустойчивости занимались многие ученые, такие как В.А. Бодров, Ю.Н. Гурьянов, П.Б. Зильberman, Р. Лазарус, О.В. Лозгачева, М. Мерфи, М.Ф. Секач, С.В. Субботин и др.

В работах Б.Х. Варданяна говорится о том, что *стрессоустойчивость* – это особое взаимодействие эмоциональных и других компонентов психической деятельности. Также стрессоустойчивость определяется автором как свойство личности, которое призвано обеспечивать баланс и гармонию между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации [3].

Другой исследователь в данной области К.К. Платонов считает, стрессоустойчивость – это взаимодействие эмоционально-волевых качеств личности (степень волевого владения

достаточно сильными эмоциями) в их отношении к характеру деятельности, проявляющееся на влиянии эмоциональной возбудимости на навыки и деятельность человека [2].

Изучением феномена «стресса», как одной из предпосылок возникновения стрессоустойчивости, занимался ряд ученых, среди которых: В.А. Бодров, В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков, В.Э. Мильман, Г. Селье и др.

Так, стресс понимается как «состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных условиях, как в повседневной жизни, так и при особых обстоятельствах».

Ряд исследователей, среди которых Л.Г. Дикая и Р.Р. Сагиев, считают, что базой стрессоустойчивости является стилистически разнообразная саморегуляция человека. Другая же группа исследователей, в которую входят Р. Лазарус, Л. Мерфи, С. Фолькман, определяет саморегуляцию как эмоционально обусловленные механизмы, способные подавить стресс. Такие механизмы представляются в виде различных копинг–стратегий.

Так, Р. Лазарус определяет «копинг» как «желание решить проблемы, которые принимает человек, если требования необходимы для его благополучия (как и в ситуации, связанной с большой опасностью, так и в ситуации, предназначенного для большего успеха), поскольку эти требования активируют способности к адаптации» [1].

Целью исследования является изучение стрессоустойчивости обучающихся общеобразовательных учреждений. Эмпирическое исследование проводилось на базе общеобразовательной организации г. Сургута МБОУ СОШ №46 с УИОП в 2022 году. Выборку составили 40 подростков, обучающихся в 10-х классах, 17 девочек и 23 мальчика.

С целью изучения психологических особенностей стрессоустойчивости обучающихся был применен тест на самооценку стрессоустойчивости личности Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова, полученные данные представлены на рисунке 1.

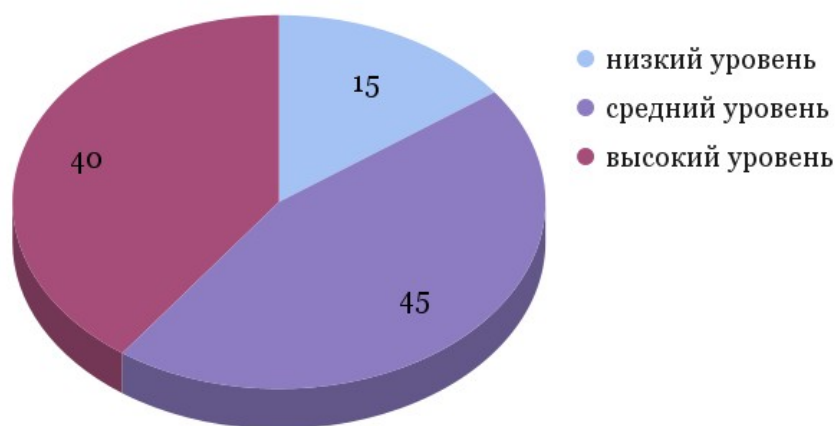


Рисунок 1. Показатели уровня стрессоустойчивости у старших школьников (в %)

По результатам эмпирического исследования было установлено, что большая часть респондентов имеет средний уровень стрессоустойчивости 45%, это говорит об адекватном восприятии респондентами своей стрессоустойчивости. Так же это свидетельствует о том, что у преобладающей части выборки отмечается высокий уровень самозащиты и умение расслабляться в любой обстановке. Однако, несмотря на относительно высокие показатели преимущественного количества респондентов, у 15% респондентов отмечается низкий уровень стрессоустойчивости. Это свидетельствует о том, что респондентам с данным результатом характерно довольно сильное нервное возбуждение, но параллельно с этим им свойственно стремление к выходу из этого состояния всеми известными способами. Полученные данные так же можно наблюдать на рисунке 1.

Для полноценного раскрытия темы исследования существует необходимость в дальнейшем сборе эмпирических данных.

На данном этапе исследовательской работы было выявлено, что преимущественная часть обучающихся старших классов обладает оптимальным уровнем стрессоустойчивости, однако имеются обучающиеся с низким уровнем стрессоустойчивости. Полученные данные позволяют продолжить исследование, и следующим шагом будет определение стилей саморегуляции обучающихся с разными уровнями стрессоустойчивости для выявления зависимости стиля саморегуляции и уровня стрессоустойчивости.

Феномен стрессоустойчивости является непостоянным личностным образованием, а из этого следует, что его можно развивать, формировать, повышать, путем тренировки, положительных привычек, внутреннего позитивного настроения. Таким образом, на данном этапе исследовательской работы, мы имеем возможность сформулировать обобщенные психологические рекомендации для педагогов с целью повышения уровня стрессоустойчивости обучающихся старших классов:

1. Ознакомить обучающихся с понятием «стресс», его причинами и способами совладания с ним.
2. Ознакомить обучающихся с навыками самоконтроля, саморегуляции поведения.
3. Способствовать развитию коммуникативных навыков и навыков группового взаимодействия у обучающихся.

В качестве психологических рекомендаций непосредственно обучающимся мы можем предложить ряд психологических упражнений, способствующих саморегуляции:

1. Упражнение «Дыхание». Нарушения дыхания зависят от внутреннего состояния человека, а потому и произвольное упорядоченное дыхание должно оказывать обратное воздействие на это состояние.

Инструкция: Сядьте, расслабьтесь. Подышите, не просто так. . . а на счет 1,2,3,4 – вдох, на 1,2,3 – задерживаем дыхание, а на 1,2,3,4 – выдох. Дышим не грудью, а животом! Еще раз вздохните, задержите и выдохните. Такое упражнение делается в течение 3-5 минут в день.

2. Упражнение «Концентрация на нейтральном предмете». Способ концентрации поможет Вам в тех ситуациях, когда Вам надо быстро отвлечься от негативной ситуации, от человека, который вызвал у Вас негативные эмоции.

Инструкция: Внимание! В вашей голове прожектор. Его луч может осветить что угодно с безмерной яркостью. Этот прожектор - ваше внимание. Управляем его лучом! В течение 2—3 минут «освещаем прожектором» любой предмет. Все остальное уходит во тьму. Смотрим только на этот предмет. Можно моргать, но взгляд должен оставаться в пределах предмета. Возвращаемся к нему снова и снова, разглядываем, находим все новые черточки и оттенки

3. Упражнение «Образы». Визуализация помогает человеку активизировать его эмоциональную память, воссоздать те ощущения, которые он испытал когда-то. Воспроизведя в своем сознании образы внешнего мира, можно быстро отвлечься от напряженной ситуации, восстановить эмоциональное равновесие.

Инструкция: Сядьте удобно. Закройте глаза. Сосредоточьтесь на своем дыхании. Медленно и глубоко вдыхайте и выдыхайте воздух. С каждым вдохом и выдохом вы все больше успокаиваетесь и сосредотачиваетесь на своих ощущениях. Дышите легко и свободно. Тело расслабляется все больше. Вам тепло, удобно и спокойно. Вы успокаиваетесь и настраиваетесь на выполнение новой работы. Вы приступаете к овладению приемами формирования образных представлений.

Тренер произносит отдельные слова, а участники занятия должны проговаривать их про себя, сосредоточившись на их содержании и представить образы услышанных слов.

Зрительные образы: апельсин, море, поляна с цветами, птица.

Слуховые образы: звон колокольчика, завывание ветра, эхо, пение птиц.

Телесные представления: прикосновение к шелку, прикосновение ко мху, теплая вода, холодный ветер, нежный пух.

Осязательные и обонятельные образы: вкус только что разрезанного лимона, вкус шоколада, икра красная, аромат розы, запах моря.

Список литературы:

1. Зими́на, Н. В. Изучение копинг-стратегий у старшеклассников / Н. В. Зими́на, О. Б. Сима́това. – Текст : непосредственный // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. – 2015. – № 1(3). – С. 190-192.
2. Смирнова, Р. В. Стрессоустойчивость как основа формирования безопасного поведения старшеклассников / Р. В. Смирнова, И. В. Тарасова, А. С. Джангазиева. – Текст : непосредственный// Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2022. – № 2(58). – С. 158-164.
3. Чернова, А. Д. Изучение понятия «стрессоустойчивость» / А. Д. Чернова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 34 (324). – С. 125-127.

List of literature:

1. Zimina, N. V. The study of coping strategies in high school students / N. V. Zimina, O. B. Simatova. – Text : direct // Actual directions of scientific research: from theory to practice. – 2015. – № 1(3). – S. 190-192.
2. Smirnova, R. V. Stress resistance as a basis for the formation of safe behavior of high school students / R. V. Smirnova, I. V. Tarasova, A. S. Dzhangazieva. – Text : direct// Humanities (Yalta). – 2022. – № 2(58). – Pp. 158-164.
3. Chernova, A.D. Studying the concept of "stress resistance" / A.D. Chernova. – Text : direct // Young scientist. – 2020. – № 34 (324). – Pp. 125-127.

Галушак К.Ю., к.псих.н.,
доцент БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
Тершукова О.О., студентка
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ДНЕВНИК ЭМОЦИЙ КАК АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ПРИЗНАКАМИ АЛЕКСИТИМИИ

***Аннотация.** В статье рассматривается метод арт-терапии как средство снижения симптомов проявления алекситимии. Приведены сравнительные результаты исследования симптомов алекситимии у обучающихся до и после применения метода ведения терапевтического дневника с использованием проективных методик изотерапии.*

***Ключевые слова:** арт-терапия, алекситимия, эмоции, изотерапия, дневник эмоций.*

Galushchak K.Yu.,
candidate of Psychological Sciences, Associate
Professor of the Surgut State Pedagogical University
Tershukova O.O.,
student of the Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

DIARY OF EMOTIONS AS AN ART-THERAPEUTIC MEANS OF CORRECTIVE WORK WITH SIGNS OF ALEXITHYMIA

***Annotation.** The article discusses the method of art therapy as a means of reducing the symptoms of alexithymia. Comparative results of the study of the symptoms of alexithymia in students before and after the application of the method of keeping a therapeutic diary using projective techniques of isotherapy are presented.*

***Keywords:** art therapy, alexithymia, emotions, isotherapy, diary of emotions.*

Современная жизнь с ускоряющимся научно-техническим прогрессом требует от человека умения быстро реагировать на меняющиеся условия, адаптироваться к новым обстоятельствам, решать большое количество разнообразных задач. Однако высокий темп жизни не всегда ведет к положительным результатам для самой личности, которая, находясь в стрессовых условиях, нередко испытывает серьезные затруднения. Высокий уровень стресса связан с возникновением различных расстройств и состояний, препятствующих благополучному психическому развитию.

Одним из таких расстройств является алекситимия, которая в наиболее общем понимании рассматривается как отсутствие способности человека к выражению своих эмоциональных состояний и чувств. Согласно современным данным с каждым годом растет процент невротизации и от 5 до 25 % населения страдают алекситимией [5]. Люди с данным расстройством, в свою очередь, воспитывают в своих семьях новых алекситимиков, поскольку не могут дать детям то, чего сами не имеют.

По определению, данному в энциклопедическом словаре, алекситимия (от греч. a-lexis-thymos «нет слов для чувств») представляет собой неспособность выражать свои переживания и распознавать чужие. Иногда ее называют эмоциональной глухотой или бесчувственностью [3]. Впервые алекситимия была упомянута как психологическая конструкция в 1976 году и рассматривалась как дефицит эмоционального сознания [7].

Человек с алекситимией плохо распознает свои эмоции и эмоции других людей. Зачастую ему сложно отделить их от телесного ощущения, например, тревогу от чувства голода и т.п. Такие люди испытывают серьезные затруднения в понимании эмоциональных состояний других людей, не умеют сопереживать.

Такие особенности отражаются на эффективности общения и социального взаимодействия: возникают коммуникативные барьеры, недопонимания, невозможность достигать целей сотрудничества, конфликтные ситуации и пр.

Можно выделить ряд особенностей в когнитивно-аффективной сфере людей с признаками алекситимии:

- 1) трудности в определении (идентификации) и описании собственных переживаний;
- 2) сложности в проведении различий между чувствами и телесными ощущениями;
- 3) снижение способности к символизации, о чем свидетельствует бедность фантазии и воображения;
- 4) сфокусированность в большей мере на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях [4].

Алекситимия бывает «первичной» и «вторичной». «Первичная» алекситимия является устойчивым свойством несколько инфантильной личности, т.е. определяется индивидуальными особенностями самого человека. «Вторичная» же алекситимия возникает вследствие перенесения тяжелой травмы или психосоматического заболевания. В обоих случаях алекситимия не является врожденным свойством, однако причины ее возникновения могут лежать как в самом человеке, так и во внешних объективных обстоятельствах [7].

Исследователи отмечают, что первичная алекситимия необратима, то есть ее нельзя устранить в процессе психотерапии и сформировать способность к осознанию и вербализации своих эмоциональных состояний. Необратимость алекситимии объясняется серьезными нарушениями в эмоциональной сфере. Вторичная же алекситимия обычно обратима и ее можно преодолеть с помощью терапевтических методов, основанных преимущественно на побуждении к наблюдению и выражению своих эмоций [4].

Существуют разнообразные способы вербализации эмоциональных состояний и чувств: чтение романов, психологическое консультирование, психотерапия, ведение дневника, гипноз, искусство и пр. Выбор способа формирования эмоциональной идентификации зависит как от самого человека, так и от особенностей проявления признаков алекситимии, их глубины, симптомов. В ряде психологических исследований было показано, что более формальный подход к занятиям актерским мастерством, танцами, искусством, музыкой или двигательной терапией помогает людям с алекситимией распознавать и выражать собственные чувства [6].

Нами было проведено исследование, с целью укрепления способности людей с признаками алекситимии идентифицировать и понимать собственные чувства и чувства других людей.

Первым этапом нашей работы явилось выявление признаков алекситимии у обучающихся. В нашем исследовании принимали участие студенты 1-4 курсов в количестве 52 человек. Для изучения признаков алекситимии нами был применен опросник «Торонтская алекситимическая шкала» (TAS-26), результаты которого представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования алекситимии у обучающихся

Уровень	Абс. пок.	Отн. пок.
<i>Алекситимический тип личности</i>	8	15,4
<i>Неалекситимический тип личности</i>	29	55,8
<i>Средний уровень</i>	15	28,8

По результатам опросника к алекситимическому типу личности относятся испытуемые, показатели которых превышают 74 балла. Из таблицы видно, что наибольшее количество испытуемых относится к «неалекситимическому» типу. Однако более 15%

имеют признаки, относящиеся к данному феномену: низкую эмоциональную чувствительность в отношении других людей, низкую эмоциональную вовлеченность. Также 28,8% характеризуются средними показателями, то есть наличием определенных характеристик, связанных с алекситимией, либо же их эпизодическим проявлением.

Для проведения дальнейшего исследования нами были отобраны испытуемые первой и третьей групп («алекситимический» тип и средний уровень). В качестве метода коррекционной работы мы применили ведение дневника эмоций и изотерапии как одной из форм арт-терапии. Мы предположили, что данный метод будет способствовать снижению симптомов проявления алекситимии.

Арт-терапия – это направление креативной терапии, которое использует творческую активность клиентов как фактор лечебно-профилактического воздействия, но с преимущественной опорой на одну из модальностей, с помощью которой клиенты творчески выражают себя [1]. В переводе с английского языка «арт-терапия» понимается как лечение изобразительным искусством. Искусство можно рассматривать в качестве одного из средств самовыражения личности, которое развивает и воспитывает человека, позволяет лучше понять самого себя. Оно способствует фиксации и передаче чувств и мыслей коммуникатора, помогает его «Я» высвободиться и вступить в многосторонние и сложные взаимоотношения с другими людьми.

В настоящее время термин «арт-терапия» применяется в научной литературе в двух смыслах:

- 1) метод коррекционного воздействия, основанный на использовании различных форм творческой деятельности (как специфического вида деятельности человека);
- 2) психотехнологии, связанные с применением изобразительного творчества (визуальное искусство) [1].

Арт-терапевтический процесс является сложным, многоэтапным и многоплановым, предполагающим постепенные изменения в поведении, состоянии и отношениях педагога и ученика в ходе их совместной работы, приводящие к достижению определенных психотерапевтических результатов.

Арт-терапевтические занятия могут быть неструктурированными и структурированными. В первом случае характерна высокая степень свободы выбора участниками не только материалов, изобразительных средств, инструментов, но и самой темы творческой работы. Во втором – занятия приоритетны для тематически ориентированной арт-терапии и отличаются определением темы или изобразительных средств. Содержание, способ воплощения задуманного, темп творческой деятельности определяются каждым самостоятельно. Это наряду с терапевтическими целями имеет диагностическую значимость [4].

Изотерапия предполагает терапию изобразительным творчеством, и в первую очередь, рисованием. Данный вид арт-терапии помогает выразить эмоции и чувства, лучше понять самого себя и других людей, снизить уровень стресса.

Суть метода заключалась в следующем: испытуемым предлагалось фиксировать свои эмоциональные состояния в дневнике в виде художественных образов в течение одного месяца. При этом взаимодействие с испытуемыми состояло из нескольких этапов:

- установление благоприятного контакта: объяснение цели и задач работы, беседа об особенностях ведения арт-терапевтического дневника, определение сроков и т.д.;
- применение метода ведения дневника эмоций, сопровождение обучающихся в процессе работы;
- рефлексивный этап, направленный на анализ результатов эффективности метода, трудностей работы, возможностей совершенствования, прогнозирование и пр.

После реализации данных этапов нами был проведен сравнительный анализ показателей (рисунок 1). Для этого нами повторно был применен опросник «Торонтская алекситимическая шкала».

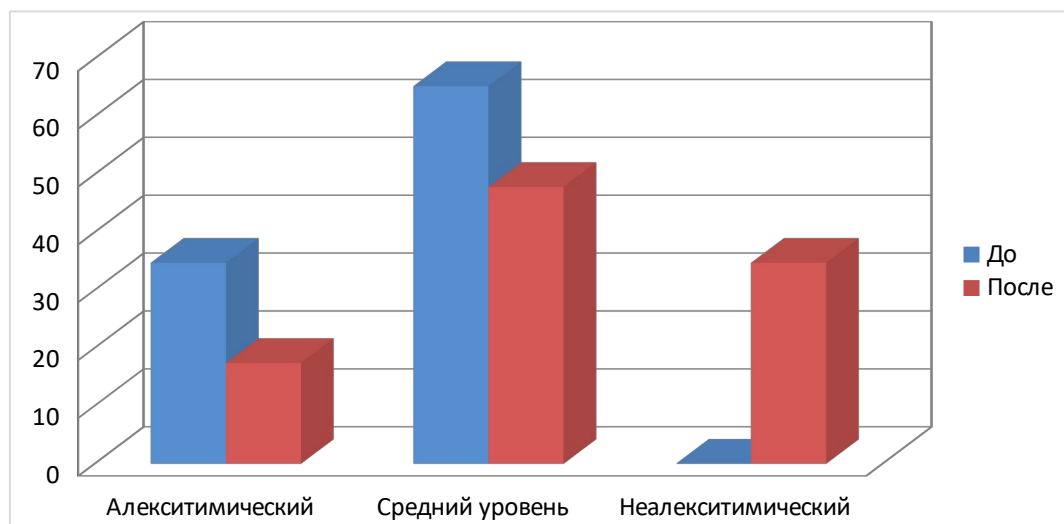


Рис. 1. Сравнительные показатели признаков алекситимии после ведения дневника эмоций (%)

На рисунке видно, что спустя месяц ведения дневника эмоций наблюдается изменение показателей алекситимии среди испытуемых. Так количество испытуемых с алекситимическим типом снизилось на 50%, со средним уровнем – на 18%. При этом появились обучающиеся с неалекситимическим типом, которого на момент начала коррекционной работы, не было в экспериментальной группе. В ходе беседы многие обучающиеся отметили эффективность предложенного метода как способа анализа и вербализации своих эмоциональных состояний. Данный метод позволяет не только контролировать собственные эмоции и переживания, но и интерпретировать их, осознавать причины возникновения и особенности протекания.

Представленные результаты являются промежуточными, поскольку большинство участников выразили желание продолжить работу с ведением арт-терапевтического дневника, отметив его эффективность. Следует отметить также, что предлагаемый метод часто имеет отсроченный результат, поэтому целесообразно провести мониторинг показателей алекситимии спустя еще некоторое время.

Таким образом, ведение арт-терапевтического дневника эмоций можно рассматривать как эффективный метод, направленный на снижение симптоматики людей, страдающих алекситимией. В работе с данной категорией людей важно фокусироваться на эмоциональных состояниях и давать возможность им самим научиться их выражать разными способами. Выбор данного метода зависит от самих испытуемых, их индивидуальных психологических особенностей, которые важно учитывать для повышения эффективности работы по преодолению признаков алекситимии.

Список литературы:

1. Копытин, А. И. Современная клиническая арт-терапия : учебное пособие / А. И. Копытин. — 2-е изд. — Москва : Когито-Центр, 2019. — 528 с. — ISBN 978-5-89353-437-5. — Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/88411.html> (дата обращения: 16.04.2022). — Режим доступа: для авторизир. пользователей
2. Никитин, В.Н. Арт-терапия: учебное пособие / В.Н Никитин. — 2-е изд. — Москва : Когито-Центр, 2019. — 336с. — ISBN 978-5-89353-423-8. —Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/88406.html> (дата обращения: 16.11.2022). — Режим доступа: для авторизир. пользователей

3. Стоименов, Й. А., Стоименова, М. Й., Коева П. Й. и др. Психиатрический энциклопедический словарь. — К.: «МАУП», 2003. — С. 31. — 1200 с. — ISBN 966-608-306-X.
4. Суслов, Т. Алекситимия и автоматическая обработка эмоциональных раздражителей, систематический обзор. Москва, 2017. — 124 с.
5. Шмелева, Е. С. Арт-терапия для работы с алекситимией / Е. С. Шмелева. — Текст : электронный // b17 : [сайт]. — URL: <https://www.b17.ru/article/111248/> (дата обращения: 08.12.2022).
6. Levy, F. Dance and Other Expressive Art Therapies: When Words Are Not Enough / F. Levy. — Текст : электронный // Routledge : [сайт]. — URL: <https://www.routledge.com/Dance-and-Other-Expressive-Art-Therapies-When-Words-Are-Not-Enough/Levy/p/book/9780415912297> (дата обращения: 08.12.2022).
7. Alexithymia: A view of the psychosomatic process. In O. W. Hill / Nemiah, C. J, Freyberger [и др.]. — Текст : электронный // Modern trends in psychosomatic medicine. — London : Butterworths, 1976. — С. 430-439 : [сайт]. — URL: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=408080> (дата обращения: 08.12.2022).

List of literature:

1. Kopytin, A. I. Modern clinical art therapy : a textbook / A. I. Kopytin. — 2nd ed. — Moscow : Kogito-Center, 2019. — 528 p. — ISBN 978-5-89353-437-5. — Text : electronic // Digital educational resource IPR SMART : [website]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/88411.html> (accessed: 04/16/2022). — Access mode: for authorization. Users
2. Nikitin, V.N. Art therapy: a textbook / V.N. Nikitin. — 2nd ed. — Moscow : Kogito-Center, 2019. — 336с. — ISBN 978-5-89353-423-8. —Text : electronic // Digital educational resource IPR SMART : [website]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/88406.html> (accessed: 11/16/2022). — Access mode: for authorization. Users
3. Stoimenov, Y. A., Stoimenova, M. Y., Koeva P. Y., etc. Psychiatric Encyclopedic Dictionary. — К.: "МАУП", 2003. — p. 31. — 1200 p. — ISBN 966-608-306-X.
4. Suslov, T. Alexithymia and automatic processing of emotional stimuli, a systematic review. Moscow, 2017. — 124 p.
5. Shmeleva, E. S. Art therapy for working with alexithymia / E. S. Shmeleva. — Text : electronic // b17 : [website]. — URL: <https://www.b17.ru/article/111248/> (accessed: 08.12.2022).
6. Levy, F. Dance and Other Expressive Art Therapies: When Words Are Not Enough / F. Levy. — Text : electronic // Routledge : [website]. — URL: <https://www.routledge.com/Dance-and-Other-Expressive-Art-Therapies-When-Words-Are-Not-Enough/Levy/p/book/9780415912297> (accessed: 08.12.2022).
7. Alexithymia: A view of the psychosomatic process. In O. W. Hill / Nemiah, C. J, Freyberger [et al.]. — Text : electronic // Modern trends in psychosomatic medicine. — London : Butterworths, 1976. — pp. 430-439 : [website]. — URL: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=408080> (accessed: 08.12.2022).

Ганина В.Д., Мокан А.И., Шевченко Т.С.,
студенты БУ ВО «Сургутский
государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

МЕТОДЫ РАБОТЫ ПЕДАГОГА С НИЗКОМОТИВИРОВАННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические аспекты работы с низкомотивированными детьми, причины снижения мотивации и условия для создания благоприятной образовательной атмосферы для детей с низкой мотивацией. В исследовательской работе подробно представлены методические рекомендации для работы с низкомотивированными учащимися и средства для повышения мотивации у школьников.

Ключевые слова: мотивация, низкомотивированные дети, обучение низкомотивированных учащихся, образовательная среда низкомотивированных детей.

Ganina V.D., Mogan A.I., Shevchenko T.S.,
students of Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

METHODS OF WORKING WITH LOW-MOTIVATED STUDENTS

Annotation. This article discusses the theoretical aspects of working with low-motivated children, the reasons for the decrease in motivation and the conditions for creating a favorable educational atmosphere for children with low motivation. The research paper presents in detail methodological recommendations for working with low-motivated students and means to increase motivation among schoolchildren.

Keywords: motivation, low-motivated children, teaching low-motivated students, educational environment of low-motivated children.

Проблема низкой мотивации обучающихся является одной из ключевых в современном образовании. Чтобы найти средство для ее повышения, необходимо знать факторы ее формирования. Это может быть низкое качество мыслительной деятельности ребенка, неспособность преодолевать трудности в учебной деятельности и жизни, несовершенство организации учебно-образовательного процесса и т.п. Определив методы работы с обучающимися, у которых мотивация характеризуется низким уровнем, педагог сможет оказать им квалифицированную помощь по ее преодолению.

Мотивация – побудительная основа психической жизни человека, совокупность причин психологического характера, определяющих активность поведения человека [2]. Мотивация в учебном процессе является обязательным элементом, без которого невозможно достичь интеллектуальных, спортивных и творческих успехов. Зарождается она не в школе, а гораздо раньше — в семье и дошкольном образовательном учреждении. Несмотря на то, что родители являются первыми, кто развивает желание постигать новое, на плечи педагога ложатся не менее важные задачи, связанные с формированием мотивации в учебно-воспитательном процессе, развитие у ребенка интереса к учению с учетом адекватных методов стимуляции. Некоторые исследователи полагают, что мотивация к обучению запрограммирована в нас с детства. Не случайно каждый человек после получения нового знания или после удачно выполненной работы испытывает счастье и гордость за проделанный труд. Порой мотивацию можно даже превратить в одержимость, что может пойти как на пользу человеку, так и навредить ему. Именно поэтому преподаватель должен знать методы и приемы работы с мотивированными и низкомотивированными учащимися.

Проблема формирования учебной мотивации находится на стыке обучения и воспитания и является важнейшим аспектом современного обучения [1]. Нежелание детей учиться - одна из основных проблем современного образования. У одних детей мотивация исчезает, не успев отразиться на определенной деятельности, у других - утрачивается со временем.

Низкая мотивация, как правило, проявляется у тех детей, родители которых не приучили преодолевать трудности в жизни и учебе. Чтобы вовремя эти трудности заметить и научить ребенка их преодолевать, очень важно интересоваться его успехами в школе, отслеживать успеваемость, обращать внимание на ее снижение и находить источник плохих оценок, поддерживать контакт с учителем, посещать родительские собрания и пр.

Отсутствие желания учиться встречается у тех детей, у которых дома заранее сформировали страх перед школой. Им намного сложнее вступать в новый жизненный этап, так как они изначально чувствуют дискомфорт в ходе реализации учебной деятельности.

Важно отметить и самовосприятие ребенка, которое играет огромную роль как в учебной деятельности, так и в социализации индивида. Школьнику с низкой самооценкой, с чувством неуверенности и неуважения к себе трудно добиться успеха в какой-либо деятельности, из-за чего в последствии возникает и низкая мотивация в просветительском пространстве.

К ошибкам воспитательного характера можно отнести неблагоприятную обстановку в семье. Это в первую очередь отражается на учебе. В такой ситуации мотивация снижается из-за того, что ребенок всю энергию тратит дома, решает взрослые задачи, и поэтому не интересуется учебой и оценками. Но иногда неблагоприятная семья оказывает и обратный эффект. Чтобы выбраться из сложившейся действительности, ребенок начинает больше работать над собой и здесь уже можно говорить о таком определении, как внутренняя мотивация.

Причинами снижения мотивации, зависящими от учителя, являются: неправильный отбор содержания учебного материала; невладение современными методами обучения и неумение их применять и сочетать; неумение выстраивать отношения с учащимися и создавать благоприятную атмосферу; неумение организовывать взаимодействие школьников друг с другом, быть коллективом.

Перед тем, как судить ребенка по его успеваемости, стоит обратить внимание и на одаренность, ведь даже среди них могут быть низкомотивированные дети, которые заинтересованы в конкретном роде занятий. Так, например, художественная одаренность подразумевает высокие достижения в области художественного творчества и исполнительского мастерства. Эти дети больше делают акцент на развитие своих способностей и уделяют этому много времени и энергии, что порой приводит к снижению мотивации в учебной деятельности, так как им не хватает времени развивать свои интеллектуальные способности или вовсе нет желания учиться. Также можно говорить и о творческой одаренности, которая подразумевает выдвижение новых идей, изобретение или же блестящее использование того, что уже создано [3].

Чтобы укрепить желание школьника к овладению знаниями и сформировать устойчивый интерес к учёбе, важно стимулировать ребенка к познавательной активности: на примере жизни знаменитых людей пытаться заинтересовать ребенка школьной жизнью, привить ему самостоятельность и трудолюбие по методу распределения учащихся в группы, вместе с ним найти сферу деятельности, которая будет по нраву ему и показать ее связь с учебной системой, а также обсуждать жизненные планы и мечты.

Немало важно учитывать педагогическую поддержку как помощь в создании условий для естественного роста и формирования разносторонней личности. Одним из условий является творческая деятельность, которая выступает в роли средства ее развития.

У ребенка должна быть возможность накапливать жизненный опыт и сам школьник должен это понимать. Передатчиком же этих знаний должен стать педагог, в этом и будет проявляться та самая поддержка. Так, знания педагога позволят развивать личность самого

ребенка. И в конце концов творческий процесс приведет к осмыслению необходимых и достаточных условий решения задач.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение особенностей учебной мотивации у обучающихся, в котором приняли участие старшеклассники МБОУ СОШ №45 г. Сургута. На данном этапе нами была применена беседа с классными руководителями, опросник «Учебная мотивация школьников» (в модификации Н.Ц. Бадмаевой), наблюдение за обучающимися в процессе учебной деятельности.

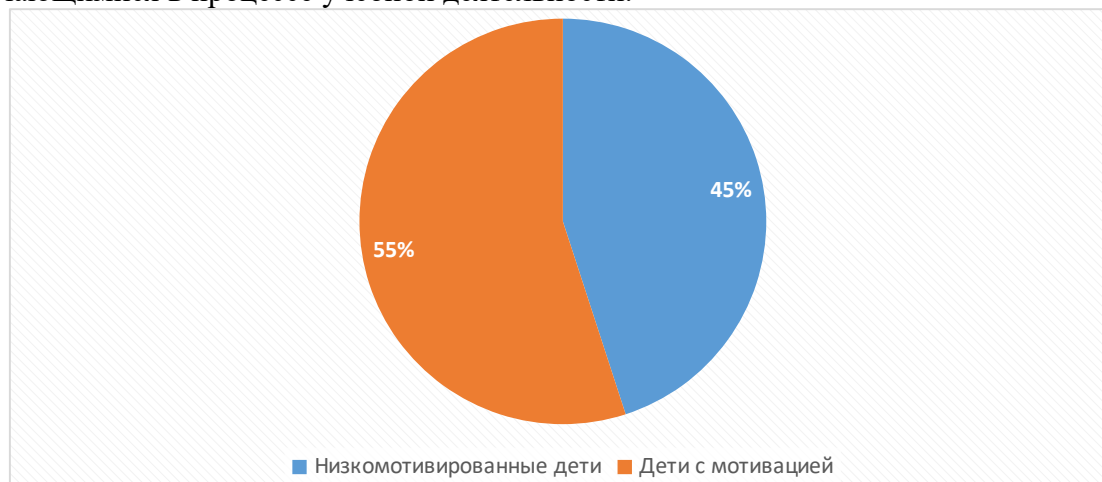


Рис. 1. Результаты исследования особенностей учебной мотивации обучающихся (%)

Результаты, представленные на рисунке 1, показывают, что почти у половины обучающихся (45%) наблюдается снижение учебной мотивации, что проявляется чаще всего в конкретных предметных областях. Однако есть обучающиеся, имеющие низкую мотивацию к нескольким учебным дисциплинам.

Среди низкомотивированных обучающихся нами были выявлены и одаренные дети, что еще раз подчеркивает необходимость учета индивидуальных особенностей и способностей при организации учебного процесса и взаимодействия с обучающимися.

В ходе исследования нами были отобраны обучающиеся с признаками одаренности, имеющие низкие показатели учебной мотивации по одному или нескольким учебным предметам. Основным методом являлась разработанная нами беседа с обучающимися и педагогами, направленная на выявление причин данной проблемы.

Таблица 1

Трудности одаренных обучающихся с низким уровнем учебной мотивации

№ п/п	Трудности обучающихся	Абс. показатель	Отн.показатель
1	Отсутствие (снижение) интереса к учебной деятельности	12	23
2	Общение со сверстниками	21	40,3
3	Общение с педагогами	24	46,2
4	Проблемы в отношениях с родителями	9	17,3
5	Условия организации учебного процесса	12	23
6	Ответы у доски	8	15,4
7	Конфликты с одноклассниками	15	28,8
8	Непонимание со стороны	5	9,6

	педагога		
9	Утомляемость	11	21,2

Результаты исследования показали, что наибольшее число обучающихся с признаками одаренности выделяют такие причины снижения учебной мотивации, как общение с педагогами (46,2%) и общение со сверстниками (40,3%). Данные трудности являются характерными для старшего школьного возраста, ведь общение со сверстниками выступает одной из важнейших потребностей старших подростков, от удовлетворения которой часто зависит успешность в других сферах жизни. Общение с педагогами также является значимым, поскольку связано с ведущей деятельностью – профессиональным самоопределением. Трудности же в общении с учителями могут вызвать снижение мотивации по учебному предмету, появление негативных эмоциональных переживаний, проблемы с успеваемостью и пр.

В качестве отдельной причины снижения мотивации обучающиеся выделили конфликты с одноклассниками (28,8%), которые нередко возникают у одаренных детей и вызваны их индивидуальными особенностями, такими как стремление к перфекционизму, эгоцентризм и др. Конфликты могут носить как единовременный характер, так и быть длительными, стремительно или вялотекущими, скрытыми или явными. Из-за конфликтных отношений с одноклассниками может пропасть интерес к учебной деятельности или школе в целом, в связи с чем важно осуществлять психолого-педагогическую профилактику конфликтов в классных коллективах.

Анализ результатов позволил сделать вывод о том, что большая часть проблем связана с негативными личностно-поведенческими аспектами одаренного ребенка, среди которых можно выделить неприязнь к школе из-за отсутствия мотивации, особенности в физическом развитии. Другая группа трудностей связана с частными особенностями дезадаптации: трудности в социализации, коммуникации и нахождении близких друзей; проблемы участия в играх и мероприятиях, которые проводят сверстники; ранний интерес к проблемам сущности, мироздания и судьбе, что приводит к не разделению интересов с одноклассниками.

Условия организации учебного процесса и связанная с ней повышенная утомляемость также были выделены в качестве характерных трудностей в обучении. Достаточно высокая нагрузка, необходимость подготовки к предстоящим экзаменам, не могут не сказываться на физическом и эмоциональном состоянии старшеклассников. Данные трудности обучающиеся выделили как причины, связанные со снижением мотивации к учебной деятельности.

Все обозначенные проблемы обуславливают необходимость разработки программ в работе с нестандартными, одаренными учащимися и подготовки педагогов к работе с творческими детьми.

Таким образом, педагогу как человеку, играющему принципиальную роль в формировании мотивации учеников, важно уметь создавать условия, способствующие ее развитию. В данной работе можно выделить следующие этапы:

4. выяснить, что является причиной низкой мотивации: неумение учиться или ошибки воспитательного характера;
5. применить в соответствии с причиной коррекционные меры;
6. обеспечить вхождение родителей в учебный процесс;
7. поощрять обучающегося за проделанную работу и даже за небольшой вклад в нее;
8. сформировать у ребенка ответственность и самоконтроль;
9. научить проводить рефлекссию своих действий;
10. создать доверительную атмосферу на уроке.

В качестве рекомендаций по работе с низкомотивированными обучающимися можно предложить следующие:

1. Понимание и уважение личности;
2. Создание условий для благоприятного обучения детей;
3. Помощь со стороны педагога в решении жизненных и школьных задач;
4. Присутствие сотворчества учителя и ученика.

Работа по преодолению и профилактике снижения учебной мотивации является планомерной, целенаправленной, требующей учета индивидуальных особенностей учащегося. Это – задача не только, педагога, но и самих школьников, а также родителей, во многом влияющих на формирование мотивации к учению. Важно не ждать сиюминутных результатов, а понимать, что это длительный процесс, затрагивающий важные аспекты личности, и требующий перестройки ценностно-смысловой, мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой, познавательной и других сфер.

Список литературы:

1. Лейтес, Н. С. Психология одарённости детей и подростков / Н. С. Лейтес. — 1-е изд. — Москва : Академия, 1996. — 416 с. — Текст : непосредственный.
2. Мотивация, как один из инструментов победы над прокрастинацией.. — Текст: электронный // b17 : [сайт]. — URL: <https://www.b17.ru/article/277049/> (дата обращения: 13.12.2022).
3. Одаренные дети – ресурс человеческого потенциала современной России. — Текст : электронный // iq.hse : URL: <https://iq.hse.ru/more/education/odarennie-deti> (дата обращения: 29.11.2022).

List of literature:

1. Leites, N. S. Psychology of giftedness of children and adolescents / N. S. Leites. — 1st ed. — Moscow : Academy, 1996. — 416 p. — Text: direct.
2. Motivation as one of the tools for defeating procrastination.. — Text: electronic // b17 : [site]. — URL: <https://www.b17.ru/article/277049/> / (accessed: 13.12.2022).
3. Gifted children are a resource of the human potential of modern Russia. — Text : electronic // iq.hse : URL: <https://iq.hse.ru/more/education/odarennie-deti> (date of application: 29.11.2022).

Зорина Н. Н., студентка
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ИНТЕРАКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ PLICKERS КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация:** в статье описан дидактический потенциал интерактивной технологии PLICKERS в процессе контроля сформированности иноязычных лексических навыков в письменной речи. Автором статьи описаны основные критерии сформированности иноязычных лексических навыков в письменной речи и алгоритм использования продукта на уроке.*

***Ключевые слова:** дидактический потенциал, интерактивная технология PLICKERS, лексический навык, контроль лексических навыков, тестовые задания.*

Zorina N.N.,
Student of the Surgut State
Pedagogical University,
Surgut, Russia

INTERACTIVE TECHNOLOGY PLICKERS AS AN INSTRUMENT OF ASSESSMENT OF LEXICAL SKILLS IN WRITTEN SPEECH OF THE STUDENTS IN SECONDARY SCHOOL

***Abstract:** the article describes the didactic potential of interactive PLICKERS technology in the process of controlling the formation of foreign language lexical skills in writing. The author of the article describes the main criteria for the formation of foreign language lexical skills in writing and the algorithm for using the product in the classroom.*

***Key words:** didactic potential, interactive PLICKERS technology, lexical skill, control of lexical skills, test tasks.*

Лексический навык является одним из компонентов языковой компетенции, который представляет собой автоматизированное репродуктивное или рецептивное действие и обеспечивает корректное лексическое оформление собственной речи и адекватное восприятие лексического оформления речи других людей [3]. Единицей изучения лексического материала является лексическая единица (ЛЕ), которая может быть не только словом, но и словосочетанием и даже готовым предложением (то есть единицей, не изменяющейся в речи).

Лексический навык – это автоматизированное репродуктивное или рецептивное действие, которое обеспечивает корректное лексическое оформление собственной речи и адекватное восприятие лексического оформления речи других людей [7].

Речевые лексические навыки лежат в основе всех видов речевой деятельности, следовательно, необходимо формировать лексические навыки аудирования, говорения, письма [2].

В основной школе изучение иностранного языка направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Начинается этап систематической и последовательной работы с аутентичными учебными материалами, которые обеспечивают нормативное овладение общением [8].

Растет объем ЛЕ, в том числе с социокультурным компонентом, способствующим формированию социолингвистической компетентности. Тематика охватывает разнообразные

области знаний, среди них и те, которые были объектом изучения на уроках по другим учебным предметам (межпредметные связи), или из собственного жизненного опыта. Растет доля самостоятельной работы обучающихся, становятся более разнообразными виды учебной деятельности, активно используются речевые ситуации, приближающие учебное общение к реальным условиям [4].

Основной сложностью формирования лексического навыка является сама оценка сформированности лексического навыка у обучаемых.

И.Ю. Родионова различает качественные и количественные критерии сформированности лексического запаса [6].

Качественный критерий включает в себя учет ошибочности перевода; в соответствии с данным критерием понимание слов может быть оценено как правильное и неправильное [10]. С целью получения более точного представления об уровне сформированности рецептивных лексических навыков испытуемых использовалась также оценка «приблизительно». Количественный критерий оценивает отношение правильно понятой лексики к общему количеству неизвестных слов.

Критерием сформированности качества лексических навыков И.М. Берман, В.А. Бухбиндер и др. выделяют такой количественный показатель, как объем словаря по теме [1].

По мнению Л.А. Цветковой, наиболее важным критерием сформированности лексического навыка является скорость выполнения отдельных операций. Более высокая скорость свидетельствует о более высокой степени сформированности навыка [9].

Таким образом, можно отметить, что успешно сформированный лексический навык отличают такие особенности, как автоматизированность; устойчивость; гибкость; отсутствие направленности сознания на форму исполнения; отсутствие напряжения и быстрой утомляемости. Уровень сформированности лексического навыка выпускника школы средней ступени должен соответствовать А2 [5]. Это означает, что обучающийся должен, не задумываясь, автоматически пользоваться соответствующим лексическим минимумом, отвечающим таким сферам общения, как личностная, публичная, образовательная.

Сегодня интерактивная технология PLICKERS с помощью QR-кодов позволяет учителю проводить в режиме реального времени электронное тестирование или опрос обучающихся и мгновенно получать результаты [11].

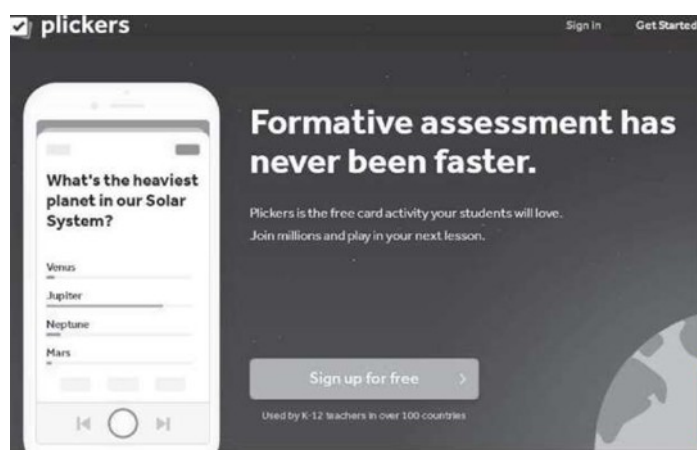


Рис. 1. Главная страница приложения PLICKERS

Для работы на уроке понадобятся компьютер или ноутбук с Wi-Fi подключением к интернету, один большой экран с проектором или одна интерактивная доска, лично для учителя – один смартфон или планшет, или телефон с камерой, для каждого ученика – по одной индивидуальной QR – карте. Мобильное приложение PLICKERS, установленное на смартфоне или планшете педагога, считывает QR-коды с бумажных карточек участников тестирования или опроса (см. рис. 2).



Рис. 2. Учитель в приложении PLICKERS на планшете считывает ответы обучающихся

После тестирования или опроса результаты всех учеников по каждому вопросу выводятся на главный экран в общей таблице (опция «Scoresheet» («Таблица результатов»)) во вкладке «Reports» («Отчеты»). Помимо общей статистики, на экране отображается и аналитика данных в виде диаграмм.

После тестирования или опроса результаты всех учеников по каждому вопросу выводятся на главный экран в общей таблице (опция «Scoresheet» («Таблица результатов»)) во вкладке «Reports» («Отчеты»). Помимо общей статистики, на экране отображается и аналитика данных в виде диаграмм.

Карточка каждого ученика имеет собственный QR-код. На рисунке 3 представлена карточка ответа обучающегося.

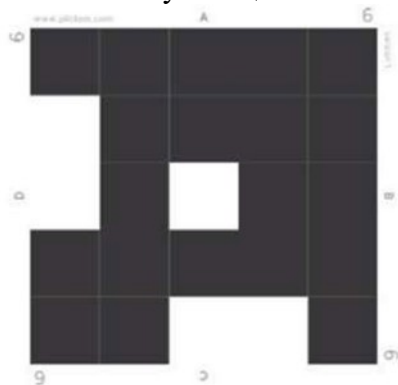


Рис. 3. Карточка ответов участника тестирования с индивидуальным QR- кодом

Все карточки пронумерованы в каждом углу. Для удобства можно подписать карточки с обратной стороны. С четырех сторон QR-кода на каждой карточке указаны варианты ответов (A, B, C, D). Участник тестирования для сканирования камерой мобильного устройства учителя держит свою карту перед собой так, чтобы маркер, а именно буква, которая соответствует, на его взгляд, правильному варианту ответа, отображалась по центру сверху, то есть над QR-кодом.

После регистрации на сайте учитель формирует свой класс во вкладке «Classes» («Уроки»). В открытом окошке конструктора класса следует указать название класса, возраст обучающихся, выбрать учебную дисциплину и цветной маркер, который облегчит различие между классами, сформированными на сайте. После этого в конструкторе класса начинается процесс создания списка участников класса и присвоения индивидуальных QR-

карточек конкретным ученикам.

Итак, учитель имеет возможность настроить список класса по номерам карточек, именам или фамилиям учеников. Инструменты конструктора класса позволяют в любое время удалять и архивировать членов класса, редактировать исходные данные обучающихся. Максимальное количество участников виртуального класса – до 63 человек.

После создания списка класса необходимо распечатать QR-коды обучающихся. На сайте предлагаются пакеты на 40 карточек и на 63 карточки с QR-кодами стандартного и увеличенного размеров. Выбранный пакет карточек загружается в PDF-файле на компьютер учителя и распечатывается. Перед тестированием или опросом готовые QR-коды раздаются обучающимся в соответствии с их номерами.

Инструменты программы PLICKERS позволяют создавать только два вида тестовых заданий множественного выбора с четырьмя вариантами ответов («multiple choice» («множественный выбор»)) и альтернативного выбора («true/false» («правда/ложь»)). В тестовых заданиях множественного выбора может быть от 1 до 4 корректных вариантов ответов. В тестовые вопросы есть возможность вставлять изображения с компьютера («Add Image» («Добавить изображение»)).

Сгенерированные тестовые задания в дальнейшем без проблем можно изменять, дополнять, удалять, перемещать в другие папки, формируя тем самым банки тестовых вопросов, можно отправлять материалы в архив. Каждое задание можно назначать для одного или нескольких классов – для этого в окошке с тестовыми вопросами необходимо нажать «Add to Queue» («Добавить в очередь») и выбрать класс.

Открыв тестовое задание, учитель нажимает на экране своего мобильного устройства на символическое изображение фотокамеры, после чего начинается сканирование: участники тестирования показывают свои QR-коды, обратив их на камеру смартфона или планшета учителя буквой с выбранным вариантом ответа; а камера мобильного устройства сканирует класс, считывая QR-коды, и выводит результаты сканирования на главный экран или интерактивную доску.

Во время сканирования учитель видит на экране своего мобильного устройства прямоугольники с именами обучающихся и их ответы (рис. 4). Зеленым цветом обозначаются правильные ответы, черным – некорректные, темно-серым – те, что не были распознаны сканером; светло-серый цвет сигнализирует, что ответ этого участника тестирования еще не отсканирован.



Рис. 4. Сканирование в PLICKERS камерой мобильного устройства учителя ответов участников

Изд – во при Киев. ун-те, 1986. – 175 с. – ISBN: 5 – 99878 – 088 – 2. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000201_000064_BJVVV1048602 – (дата обращения: 08.02.2022). – Режим доступа: по подписке. – Текст: электронный.

2. Карманова, Н. А. Коммуникативное обучение иностранным языкам в средней школе / Н. А. Карманова. – Барнаул: АлтГПА, 2010. – 158 с. – ISBN 978 – 5 – 9925 – 0057 – 8. – URL: <http://obs.altspu.ru/dc/pdf/karmanova.pdf>. (дата обращения: 16.01.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

3. Маслыко, Е.А., Бабинская, П.К. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская. – Минск: «Высшая школа». 1998. – 522 [1] с. – Гриф УМО. – ISBN 985 – 06 – 0956 – 7. – Текст: непосредственный.

4. Прихожан, А. М. Подросток в учебнике и в жизни / А.М. Прихожан. – Москва: Знание, 2001. – С.78 [1]. – Гриф УМО. – ISBN 5 – 07 – 000791 – 2. – Текст: непосредственный.

5. Психолого-педагогические особенности организации учебной деятельности школьников подросткового возраста. – URL: <http://rrpedagogy.ru/journal/article/760/.htm>. – (дата обращения: 23.05.2022). – Текст: электронный.

List of literature:

1. Berman, I.M. Fundamentals of methods of teaching foreign languages: textbook. for students of in-tov and fac. inostr. yaz / edited by V.A. Buchbinder, V. Strauss. – Kiev: Vishcha shk.: Publishing house at Kiev. un-te, 1986. – 175 p. – ISBN: 5 – 99878 – 088 – 2. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000201_000064_BJVVV1048602 – (accessed: 08.02.2022). – Access mode: by subscription. – Text: electronic.

2. Karmanova, N. A. Communicative teaching of foreign languages in secondary school / N. A. Karmanova. – Barnaul: AltGPA, 2010. – 158 p. – ISBN 978 – 5 – 9925 – 0057 – 8. – URL: <http://obs.altspu.ru/dc/pdf/karmanova.pdf> . (accessed: 16.01.2022). – Access mode: free. – Text: electronic.

3. Maslyko, E.A., Babinskaya, P.K. The handbook of a foreign language teacher / E.A. Maslyko, P.K. Babinskaya. – Minsk: "Higher School". 1998. – 522 [1] p. – Vulture of the UMO. – ISBN 985 – 06 – 0956 – 7 . – Text: direct.

4. Parishioners, A.M. Teenager in the textbook and in life / A.M. Parishioners. – Moscow: Znanie, 200

5. Psychological and pedagogical features of the organization of educational activities of adolescent schoolchildren. – URL: <http://rrpedagogy.ru/journal/article/760/.htm> . – (accessed: 05/23/2022). – Text: electronic.

Киргизова А.В., аспирант
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г.Сургут, Россия

ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В данном исследовании описываются особенности реализации исследовательской деятельности в начальной школе. Цель статьи – определить специфику организации исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста и обозначить компонентный состав исследовательской деятельности для диагностики соответствующего процесса. Выделяются особенности исследовательской деятельности: творчество, научность, многосторонность, последовательность (или этапность) и преемственность.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, начальная школа, младший школьный возраст

Kirgizova. A.V.,
Graduate student of Surgut State
Pedagogical University
Surgut, Russia

RESEARCH ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL

Annotation. This study describes the peculiarities of the implementation of research activities in elementary school. The aim of the article is to determine the specifics of the organization of research activity of primary school children, to identify the component composition of research activity to diagnose the corresponding process. The peculiarities of research activity are distinguished: creativity, science, versatility, consistency (or stage) and continuity.

Keywords: research activity, primary school, primary school age

В современном информационном пространстве существуют различные взгляды на то, каким набором компетенций определяется уровень развития обучающегося. Но общее ядро в авторских подходах заключается в способностях обучающихся решать творческие (нестандартного вида) задачи, самостоятельно организовывать поисковую деятельность и находиться в постоянном ритме самообразования, то есть совершенствовании умения учиться.

В зависимости от степени и характера изменений, которые происходят в нашей жизни ежедневно, начальная школа ориентирует педагогов формировать в каждом обучающемся умение адаптироваться к соответствующим условиям. Этот факт является достаточным для внедрения инновационных образовательных стандартов и разработки образовательных программ начального общего образования с учётом новых требований к результатам освоения учебного материала соответствующего уровня обучения.

Несмотря на то, что в современных школах приоритетным звеном остается получение знаний по предметам, метапредметные результаты обучения приобретают особую значимость в начальной школе, помогая осваивать учебный материал адаптированными способами изучения окружающего мира.

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования акцентируется внимание на том, что формирование и развитие круга межпредметных компетенций должно осуществляться посредством овладения базовыми логическими действиями, исследовательскими действиями, способами работы с

информацией, нормами общения, правилами совместной деятельности и способами самоорганизации и самоконтроля [1].

Проблема развития исследовательской деятельности в начальной школе достаточно актуальна. На сегодняшний день существует множество авторских подходов к изучению вопроса организации исследовательской деятельности в начальной школе. Отечественные учёные П.В. Середенко, М.В. Кларин рассматривают исследовательскую деятельность с точки зрения познавательного развития и целенаправленного процесса обучения обучающихся, в том числе и за рубежом, российский специалист в области детской одарённости А.И. Савенков акцентирует внимание на изучение исследовательских способностей детей старшего дошкольного возраста, советский психолог А.Н. Поддьяков ставит в центр внимания исследовательское поведение в детском возрасте, современный психолог А.М. Скотникова обращает внимание на исследовательскую инициативность для эффективного проявления исследовательской активности у старшеклассников, педагоги Э.Г. Сабирова, В.Г. Закирова демонстрируют возможность организации исследовательской деятельности в контексте взаимосвязи с универсальными учебными действиями. Но недостаточно исследований посвящено изучению проблемы развития исследовательской деятельности среди обучающихся младшего школьного возраста в рамках информационной образовательной среды.

Целесообразно определить содержание понятия «исследовательская деятельность» с позиции содержания начального уровня образования.

В диссертационном исследовании О.Г. Проказовой, **исследовательская деятельность** рассматривается как один из компонентов образовательной деятельности, направленный на реализацию и развитие творческих познавательных способностей обучающихся [2]. В соответствии с данным определением можно четко обозначить особенность исследовательской деятельности в её направленности на творческую составляющую обучающегося. Кроме того, отметим, что автор рассматривает исследовательскую деятельность как эффективный инструмент дополнительной деятельности педагога в рамках реализации основной образовательной деятельности.

Т.А. Данельченко определяет **исследовательскую деятельность** как специально организованный образовательный процесс, в рамках которого обучающиеся на основе имеющегося опыта исследовательской деятельности приобретают новые умения и совершенствуют навыки реализации собственного исследования, учатся решать творческие задачи личностно-значимого характера [3]. Целенаправленность данного процесса обуславливает выбор технологии работы педагога с учётом того, что базовые исследовательские умения обучающихся уже должны быть сформированы, по крайней мере на уровне ниже среднего.

А.Ю. Борщевская характеризует исследовательскую деятельность с точки зрения учебного исследования, как специально организованную познавательную творческую деятельность обучающихся, по своей структуре соответствующую научной деятельности, характеризующуюся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью [4]. Отметим, что автор данного понятия позволяет нам выделить важную особенность исследовательской деятельности как **научность**. Данный вид работы содержит более серьёзную работу над изучением теоретических вопросов, нежели, например, в рамках решения исследовательских задач и требует предварительной подготовки, опыт работы, что обуславливает эффективность развития исследовательской деятельности в младшем школьном возрасте.

Резюмируя сказанное, под **исследовательской деятельностью** мы понимаем целенаправленный процесс научно-поисковой деятельности, предполагающий самостоятельную и творческую работу для формирования исследовательских умений обучающегося.

Глубокий анализ исследуемого понятия обуславливает необходимость рассмотрения компонентного состава исследовательской деятельности младших школьников.

Согласно положению федерального государственного образовательного стандарта, базовая исследовательская деятельность включает в себя умение определять разрыв между реальным и желательным состоянием объекта (ситуации) на основе предложенных вопросов, с помощью педагога умение формулировать цель, планировать изменения объекта, ситуации, умение сравнивать несколько вариантов решения задачи, выбирать наиболее подходящий (на основе предложенных критериев), умение проводить по предложенному плану опыт, несложное исследование по установлению особенностей объекта изучения и связей между объектами (часть - целое, причина - следствие), умение формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения (опыта, измерения, классификации, сравнения, исследования), а также умение прогнозировать возможное развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях [1]. Так, в перечне планируемых результатов выделяется отдельный блок базовых исследовательских действий с конкретными умениями, что констатирует факт актуальности и правомерности их формирования у детей младшего школьного возраста.

Исходя из этого, целесообразно рассмотреть авторские подходы к классификации соответствующих умений, формируемых в процессе реализации исследовательской деятельности в начальной школе.

В рамках собственного диссертационного исследования Н.А. Разагатова рассматривает исследовательскую деятельность с разных сторон в зависимости от умений, которые могут быть сформированы у обучающихся в процессе работы на каждом этапе исследования: это умения, связанные с познавательной деятельностью, умения, связанные с речевой и коммуникативной деятельностью, а также работать с информацией, умения, связанные с креативной деятельностью и умения, связанные с организацией собственной деятельности [5]. Рассматривая положения авторского подхода, можно четко выделить отличительную особенность процесса исследовательской деятельности – её многосторонность, которая затрагивает большой блок предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов (см. таблица 1).

Подход А.Ю. Борщевской [4] позволяет рассмотреть умения обучающихся поэтапно в процессе организации исследовательской деятельности с точки зрения возрастных особенностей детей. На первом этапе (1 класс) целесообразно формировать умение ставить вопросы, высказывать предположения, наблюдать, составлять предметные модели. Второй этап (2 класс) направлен на решение более сложной задачи в формировании соответствующих умений и включает в себя умение определять тему исследования, анализировать, сравнивать, формулировать выводы и оформлять результаты исследования. В рамках третьего этапа (3-4 класс) обучающиеся приобретают опыт исследовательской деятельности посредством накопленных методов, форм, способов работы в рамках собственного исследования, тем самым усложняются учебно-исследовательские задачи и обогащается круг соответствующих умений, сформированных на предыдущих этапах (см. таблица 1).

В рамках собственного диссертационного исследования А.П. Гладкова [6] уточняет представленную классификацию А.Ю. Борщевской, но сохраняет структуру формируемых умений, выделяя этапы их формирования у детей младшего школьного возраста. Учёный в центр внимания ставит форму организации учебного занятия. Конкретно, считает, что такой широкий набор исследовательских умений целесообразно формировать в рамках организации внеурочной деятельности (см. таблица 1).

Результаты рассмотрения авторских подходов к содержанию умений для организации исследовательской деятельности в начальной школе представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Авторские подходы к содержанию умений
для организации исследовательской деятельности**

Группа умений	А.Ю. Борщевская	А.П. Гладкова	Н.А. Разагатова

исследовательской деятельности			
Организационные (организационно-практические)	умения организовывать свою работу	умение планировать работу; задавать вопросы и отвечать на них; преобразовывать полученные данные; выдвигать предположения; умения, связанные с применением общелогических приемов; умение использовать различные формы представления результатов исследования	умение сформулировать цель, назвать этапы, планировать шаги, определять успехи и недочёты собственной работы
Поисковые	умения и знания, связанные с осуществлением исследования	умение выбрать тему исследования; увидеть проблему и поставить цель исследования; умение выбирать и применять доступные методы исследования; устанавливать причинно – следственные связи	выделять главное и второстепенное, давать определение понятиям, классифицировать, сравнивать и др.
Информационные	умения работать с информацией, текстом, умения оформить и представить результат своей работы	умение находить источники информации, пользоваться ими; внимательно слушать выступающего; работать с определениями, понятиями, терминами; понимать и интерпретировать устный и письменный текст; фиксировать информацию в виде символов, условных знаков; формулировать выводы	видеть проблему, выдвигать гипотезу, заниматься символотворчеством
Оценочные	умения, связанные с анализом своей деятельности и с оценочной деятельностью	умение оценить свою работу, определить ее достоинства и недостатки; оценить работу, представленную другим исследователем; формулировать оценочные суждения, рекомендации, отзывы; обосновывать свою оценку	высказывать суждения, пользоваться словарями и т.д.

Обзор теоретических положений авторов, представленный в таблице, позволяет чётко определить следующую особенность организации исследовательской деятельности – **последовательность этапов формирования исследовательских умений**. Каждый этап исследовательской деятельности связан с конкретной деятельностью, которая содержит набор соответствующих умений. Качественное формирование умений на одном этапе гарантирует эффективное прохождение на следующий этап работы. Но, необходимо понимать, что нет строгих ограничений в формировании того или иного умения, так как весь круг исследовательских умений может быть реализован на каждом этапе. Например, работа с информационной составляющей исследовательской деятельности может осуществляться на каждом этапе работы, начиная с выбора темы собственного исследования, и, заканчивая оформлением продукта результатов своей работы в конкретном информационном виде. Структурированные данные таблицы носят рекомендательный характер.

Любое исследование начинается с проблемы, цели и задач, на основе которых происходит анализ и синтез полученных данных, эксперимент и другие способы изучения исследуемого вопроса, которые в итоге приводят к формулированию общих выводов и самое важное - прогнозированию возможных последствий для дальнейшего глубокого изучения теории. Отсюда, можно увидеть ещё одну особенность исследовательской деятельности – **преемственность**. Педагог, курирующий исследовательскую деятельность в рамках урока, должен понимать, что результат его работы заключается не столько в том, какие умения будут сформированы у обучающихся и какой продукт творческой деятельности им удастся

создать, сколько в том, чтобы сформировать у них готовность и внутреннее осознание того, что исследовательская деятельность это самостоятельная поисковая деятельность, которая осуществляется систематично. Инициативность, мотивация, самостоятельность и осознанность реализации процесса исследования является главным результатом работы педагога в рамках организации исследовательской деятельности у обучающихся в начальной школе.

Важно понимать, что изучение программного материала на уроке имеет сжатую структуру и базовую теоретическую справочную информацию, продолжение которой возможно и необходимо изучать самостоятельно в рамках внеурочной деятельности или внеклассной работы в процессе создания собственных учебно-исследовательских проектов.

Таким образом, можно сделать вывод, что исследовательская деятельность - это целенаправленный процесс научно-поисковой деятельности, предполагающий самостоятельный и творческий вид работы для формирования исследовательских умений у детей младшего школьного возраста. Исследовательская деятельность в начальной школе имеет ряд особенностей, обуславливающих эффективность данного процесса в инновационном образовательном процессе: творчество, научность, многосторонность, последовательность (или этапность) и преемственность. Перспективность организации данного процесса обуславливает успешное овладение совокупностью межпредметных курсов и взаимосвязь ступеней образования.

Список литературы:

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». – Москва, 2021. – 59 с.
2. Проказова, О. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся в школе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Проказова Ольга Геннадьевна. - Астрахань, 2010. - 24 с.
3. Данельченко, Т. А. Активизация учебно-исследовательской деятельности как средство развития творческого потенциала младших школьников: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Данельченко Татьяна Александровна. – Челябинск, 2011. - 26 с.
4. Борщевская, А. Ю. Исследовательская деятельность младших школьников / А. Ю. Борщевская // Наука и школа. – 2013. – № 3. – С. 118-121.
5. Разагатова Н.А. Муниципальная модель организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Разагатова Наталья Александровна. – Москва, 2007. – 21 с.
6. Гладкова, А.П. Формирование исследовательских умений младшего школьника во внеурочной деятельности: автореферат дис...кандидата педагогических наук / Гладкова Александра Петровна. – Волгоград, 2013. – 26 с.

List of literature:

1. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 286 “On Approval of the Federal State Educational Standard for Primary General Education”. - Moscow, 2021. - 59 p.
2. Prokazova, O. G. Organization of research activities of students at school: Abstract of the thesis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Prokazova Olga Gennadievna. - Astrakhan, 2010. - 24 p.
3. Danelchenko, T. A. Activation of educational and research activities as a means of developing the creative potential of younger students: Abstract of the thesis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Danelchenko Tatyana Alexandrovna. - Chelyabinsk, 2011. - 26p.
4. Borshchevskaya, A. Yu. Research activity of junior schoolchildren / A. Yu. Borshchevskaya // Science and School. - 2013. - No. 3. - P. 118-121.

5. Razagatova N.A. Municipal model of the organization of educational and research activities of younger schoolchildren: Abstract of the thesis. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / Razagatova Natalya Alexandrovna. - Moscow, 2007. - 21 p.

6. Gladkova, A.P. Formation of research skills of a junior schoolchild in extracurricular activities: abstract of dissertation ... candidate of pedagogical sciences / Gladkova Alexandra Petrovna. - Volgograd, 2013. - 26 p.

Прима А. М., канд. филол. наук,
доцент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
Гусева А. В., старший лаборант
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
Краснодар, Россия

ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация.** Данная статья направлена на раскрытие темы повышения мотивации студентов при изучении иностранных языков. Актуальность исследования определяется ростом числа обучающихся на языковых направлениях, не обладающих внутренней мотивацией к развитию в данной сфере. Отсутствие мотивации у обучающихся влечет за собой некорректную постановку целей молодежи в сфере образования: получение высоких баллов вместо теоретических, практических знаний. Исследование направлено на знакомство с такими понятиями, как «саморазвитие», «грамотный тайм-менеджмент», «планирование», «систематизация», а также на создание проекта, который позволит включить вышеупомянутые элементы в привычную систему изучения языков. Целью статьи является составление проектной работы с применением инструментов тайм-менеджмента для повышения мотивации обучающихся при изучении английского языка. В ходе написания статьи были использованы такие методы исследования, как анализ и обобщение специальной литературы, связанной с изучением и подробным рассмотрением понятия мотивации; анализ методов и способов повышения внутренней мотивации обучающихся; выявление закономерностей оказываемого мотивацией влияния на образовательный процесс; поиск возможных решений на базе полученного синтеза; анализ и систематизация полученных данных при изучении уровня внутренней мотивации студентов КубГУ до и после участия в проекте. Теоретическая значимость работы заключается в возможности на основе полученных данных разрабатывать методы повышения мотивации на занятиях в высшем учебном заведении. Практическая значимость работы заключается в непосредственной разработке заданий с помощью инструментов тайм-менеджмента для повышения мотивации обучающихся при изучении английского языка.*

***Ключевые слова:** мотивация, виды мотивации, иностранные языки, тайм-менеджмент, планирование.*

Prima A. M.
candidate of philological sciences, associate
of Kuban State University,
Guseva A. V.
senior laboratory assistant of the
Kuban State University,
Krasnodar, Russia

THE PROBLEM OF INCREASING MOTIVATION IN TEACHING ENGLISH

***Annotation.** This article is aimed at revealing the topic of increasing students' motivation who learn foreign languages. The relevance of the study is determined by the growing number of students at the department of learning languages who do not have the motivation to develop in this area. The lack of motivation among students entails the incorrect setting of the goals of young people in the field of education: getting high points instead of theoretical, practical knowledge. The research is aimed at introduction of such concepts as "self-development", "competent time management", "planning", "systematization", as well as at creating a project that will enable the above-mentioned elements to be included in the usual system of language learning. The purpose of*

the article is to compile a project work using time-management tools to increase the motivation of students who learn English. In the course of writing the article, such research methods were used as analysis and generalization of special literature related to the study and detailed consideration of the concept of motivation; analysis of methods and ways to increase the internal motivation of students; identification of patterns of influence exerted by motivation on the educational process; search for possible solutions based on the synthesis obtained; analysis and systematization of the data obtained in the study of the level of internal motivation of KubSU students before and after participating in the project. The theoretical significance of the work lies in the possibility, based on the data obtained, to develop methods to increase students' motivation at a higher educational institution. The practical significance of our work lies in the direct development of tasks using time-management tools to increase the motivation of students who learn English.

Keywords: motivation, types of motivation, foreign languages, time-management, planning.

Современные исследования в области педагогики и психологии сходятся на том, что успех любой деятельности, ее итоговый результат находится в прямой зависимости от человеческих потребностей, от побуждений, или, иными словами, от мотивации. Мотивация стимулирует, определяет и упорядочивает методы и инструменты для достижения человеком поставленной им цели [3].

В современных теориях о мотивации данное понятие выделено в обособленное. К составляющим мотивации относят набор стимулов или побуждающих факторов, определяющий деятельность индивида. Помимо стимулов мотивация охватывает такие понятия, как потребности и мотивы.

Под потребностью человека подразумевается объективное желание, возникающее при нужде индивида в чем-либо. Мотив является направляющим фактором человеческих потребностей, то есть тем, ради чего человек будет готов действовать [10].

Рассмотрим понятие учебной мотивации и ее составляющих на основе статьи «Теоретические основы формирования учебной мотивации студентов» Ш. И. Булуевой [1]. Мотивация человека может быть направлена ведущими и второстепенными мотивами. Ведущим мотивом называется основной стимул, который включает активность человека, необходимую для достижения определенной цели. Второстепенный мотив стимулирует деятельность индивида в качестве дополнительного ресурса. В свою очередь учебная мотивация направляется познавательными и социальными мотивами.

Познавательные мотивы формируются на основе желания получить новые знания. Учебно-познавательные мотивы отвечают за способы получения новых знаний, социальные мотивы – за положение в обществе, согласно занимаемой позиции в образовательной сфере. Социальный мотив тесно связан со стремлением добиться определенных успехов. Данный вид мотивации возникает чаще всего после удовлетворения потребностей в получении новых знаний или наряду с ними.

Для того, чтобы учебная мотивация студентов повысилась, необходимо организовывать учебную деятельность таким образом, чтобы была задействована внутренняя мотивация студентов. Внутренние мотивы человека могут быть подразделены на осознанные или реальные и на неосознанные или мнимые. Осознанные мотивы могут быть описаны самим студентом, у него есть представление о том, чем оправдано то или иное действие, решение. Мнимые, неосознанные мотивы не контролируются человеком, могут образоваться при определенных обстоятельствах [7].

Одним из основных мотивов также является интерес. Он отвечает за причину, по которой человек включается в какую-либо деятельность. Интерес подразумевает положительное эмоциональное отношение студента, поэтому для учебной мотивации познавательный интерес играет важную роль.

На успеваемость студентов влияет целый ряд факторов. Многие из них могут восприниматься как академические, связанные с соответствующими наборами навыков, которыми может обладать студент, и с тем, как он получает доступ к образовательному

процессу [5]. Одной из основных задач образования в высшем учебном заведении является развитие вышеупомянутых академических навыков: совершенствование критического мышления и получение образовательных основ посредством преподавания, обратной связи и доступа к качественным ресурсам. Однако неакадемические факторы, влияющие на шансы студентов в достижении успеха в образовании, также заслуживают нашего внимания. Одним из таких неакадемических навыков является управление временем или так называемый тайм-менеджмент.

Было установлено [4], что хорошие навыки управления временем оказывают буферное воздействие на стресс, а именно предотвращают его, и являются ключевым показателем высокой производительности в высших учебных заведениях. Однако многим студентам трудно регулировать как учебу, так и личную жизнь вне образовательного учреждения, что приводит к неправильному управлению временем, плохому режиму сна и повышенному уровню стресса.

Термин «тайм-менеджмент» стал известен в 1950-х и 1960-х годах как инструмент, помогающий менеджерам лучше использовать рабочее время [4]. Концепция тайм-менеджмента была представлена Фредериком Уинслоу Тейлором для анализа действий сотрудника и изучения времени работников с целью сокращения непроизводительных рабочих задач и потери времени.

Ф. У. Тейлор определил тайм-менеджмент как самоуправление с акцентом на времени при принятии решения о том, какие действия предпринимать, сколько времени выделять на это, как их выполнить эффективнее и когда подходит время для конкретных действий.

Н. В. Шлей в статье [8] говорит о концепции системы «тайм-менеджер» и ее основных пунктах. На первом месте выступает необходимость формулировки цели, так как без ее постановки невозможно выбрать путь, по которому человек хотел бы развиваться и для чего бы ему было необходимо управлять временем. Далее следует этап определения приоритетов, а затем создание базы для решений, то есть список задач, которые нужно решить для достижения цели. Последним этапом является установление взаимосвязи между базой для решений и составлением плана по управлению временем.

Для того, чтобы заложить фундамент всей работы, необходимо правильно ставить цели так, чтобы они не демотивировали, а поддерживали на протяжении всего времени. Цели могут демотивировать, если они становятся нереалистично высокими или наоборот слишком низкими, навязанными кем-то или неконкретные в своей формулировке. Существует система «SMART», система постановки целей, которая базируется на пяти критериях [9]. Само слово «SMART» – это аббревиатура из пяти слов, которые и являются критериями: specific (конкретный), measurable (измеримый), achievable (достижимый), relevant (актуальный, значимый), time bounded (ограниченный во времени). Эти пять составляющих во многом определяют успех в достижении цели.

При постановке цели человеку необходимо ответить на ряд вопросов согласно вышеуказанным критериям. Цель должна быть как можно более детализированной и конкретной, а не абстрактно выраженной. Например, не просто «хочу стать блогером», а «хочу стать известным фуд-блогером со своей страницей в ВКонтакте».

Под измеримостью подразумевается показатель, по которому человек сможет понять, что его цель достигнута. Благодаря измеримому показателю человек всегда может отследить на какой стадии к претворению цели в жизнь он находится. Например, человек измеряет известность блогера в количестве подписчиков.

Достижимость – крайне важный критерий при постановке целей. Если поставить нереалистичную цель, то уровень мотивации к ее достижению быстро скатится к нулю. Для более точной формулировки цель по данному критерию необходимо ответить на вопрос «все ли необходимые ресурсы для достижения цели у меня есть?».

Актуальность является двояким критерием. С одной стороны, важно понимать, чем поставленная цель актуально лично для человека, в чем его мотивация. А с другой стороны,

важно учитывать ее соответствие с состоянием и с ситуацией в мире в настоящее время и в ближайшем будущем.

Ограниченность во времени – это один из самых очевидных критериев. Важно четко определять сроки достижения цели, кроме этого, нужно ставить промежуточные сроки, которые помогут отслеживать успешность в процессе. На основе данного критерия человек корректирует свою цель еще раз.

Например, «я хочу стать известным фуд блогером с 35 000 подписчиков на моей странице в ВКонтакте, который будет делать скетч-зарисовки блюд вместо их фотографий через год, к 22 января 2023 г.

Таким образом, проверяя цель по пяти критериям системы “SMART”, человек формулирует наиболее точную версию того, чего ему хочется достичь и создается база для остальной работы с применением инструментов тайм-менеджмента.

При создании проекта мы стремились сделать акцент на развитии внутренней мотивации студентов с помощью применения инструментов тайм-менеджмента. Задача заключалась в том, чтобы подготовить проект, который будет дополнять основную программу студентов. При этом студенты сами определяют объем работы. Дифференцированное оценивание не предусмотрено, конечная цель студента – получение знания об изучаемом иностранном языке на данном изучаемом языке.

Один из важных элементов данного проекта – это инструменты тайм-менеджмента, которые будут применяться студентами при подготовке. Сначала педагог знакомит студентов с инструментами управления временем. Первый этап – постановка целей по системе “SMART”, описанной нами ранее. Цели должны быть связаны с изучением иностранного языка. Сдача проекта не является пунктом, который будет позже учитываться при оценивании студента по дисциплине иностранного языка в конце семестра. Для постановки целей студентам необходимо ответить на следующие вопросы: «Какими знаниями/умениями/навыками я хотел бы владеть через полгода в конце семестра? Что бы я хотел изучать самостоятельно на дополнительной основе? Какие, например, сферы жизни? и т.д.». Студенты могут воспользоваться примерами активностей, которые в качестве примера им будут предложены, а могут составить новые собственные идеи. Важно описать их по пяти критериям целеполагания. Например, одним из примеров правильно поставленной цели может служить следующий пример: «я хочу изучить минимум 100 английских слов/выражений из сферы киноиндустрии, их происхождение и использование при составлении современных сценариев к фильмам и написать свой мини-сценарий на английском языке к концу семестра к 24 декабря 2023 года с применением новых знаний». Каждый студент ставит для себя минимум одну цель на семестр.

Следующий этап – визуализация цели. Большинство людей сегодня лучше всего воспринимают информацию визуально, поэтому важно сделать краткую, но яркую репрезентацию цели и повесить или поставить ее на видное место. Визуализация может быть представлена в виде заставки на телефон, ватмана/плаката на стене или стикеров на зеркале, инфографики и т.д.

Третий этап охватывает непосредственное планирование задач, выполнение которых приведет к достижению поставленной цели. Для эффективного планирования можно применить один из следующих инструментов: «план от мечты», «цель на неделю», «цель на день» и т.д.

«План от мечты» заключается в установке конечной цели и определении шагов от этой цели к настоящему моменту. К примеру, сценарий нужно написать к 24 декабря. На момент составления плана остается 112 дней. Отвечая на следующие вопросы, получаем примерный «план от мечты»:

1. Что я буду делать в декабре (за неделю до представления проекта, за две, за три)?
2. Что я буду делать в ноябре?
3. Что я буду делать в октябре?
4. Что я буду делать в сентябре?

5. Что я буду делать каждую неделю, сколько материала мне нужно обрабатывать каждую неделю, день?

Используя данный инструмент, студент «отматывает время» от конечной точки, когда цель должна будет быть достигнута, до дня, в который составляется план. Таким образом, у обучающегося появляется понимание, сколько времени у него есть и сколько задач на это время у него стоит. Это предлагает ясный план действий и снимает часть переживаний о том, что времени на реализацию проекта может не хватить.

«Цель на неделю» используется, когда возникает трудность с концентрацией и когда нужно заниматься сразу всем. В таком случае, оценив объем задач до сдачи проекта, можно разбить оставшиеся дела по неделям и концентрироваться на одной большой задаче в неделю. Берем по одной задаче на неделю и каждый день на этой неделе выделяем по несколько часов на задачу (или делаем несколько раз в неделю).

«Цель на день» может пригодиться, когда студенту сложно мыслить большими категориями: неделя, месяц, семестр. В таком случае на каждый день выбирается одна важная цель, по достижении которой день может считаться успешным.

Четвертый этап нашего проекта – это постепенное выполнение студентом задач. При этом преподаватель процесс никак не отслеживает в течение семестра. Он может по просьбе студента помочь с поиском нужных источников или с ответом на затруднительный вопрос.

Одна из проблем, которая может возникнуть при выполнении проекта – снижение продуктивности в работе. На данном этапе могут быть полезны такие инструменты тайм-менеджмента, которые направлены на борьбу с прокрастинацией.

«Pomodoro» – техника, которая помогает выработать концентрацию человека. Рабочее время делится на промежутки по 20/25 минут с перерывами по 5 минут между ними. Данная техника существует в виде приложения на телефон. Таким образом, работать можно в течение нескольких часов. Плюсом техники является то, что человек не боится взяться за дело, его не пугает объем задачи, так как он понимает, что сконцентрироваться нужно будет лишь на 20 минут. Главное, контролировать перерывы и затягивать их.

Пятый этап подразумевает презентацию проектов. В конце семестра студенты представляют одноклассникам свою визуализацию и делятся тем, какую цель/цели они ставили перед собой в начале семестра и в какой мере удалось реализовать задуманное. Каждый студент имеет возможность представить свой проект, однако никто из обучающихся не оценивается. В связи с чем, студенты, которые не будут готовы со своими проектами, не будут наказаны за невыполнение задания.

В течение занятия и презентации проектов студенты параллельно создают еще один мини-проект по методу «скрайбинга». Это общая визуализация, создаваемая в виде быстрого конспектирования или зарисовывания информации. То есть после очередной презентации студенты уделяют несколько минут, чтобы кратко изобразить, например на ватмане, суть проекта одноклассника, его достижения и/или провалы. Таким образом, к концу занятия будет создана общая визуализация достижений группы студентов, которая будет являться очевидным подтверждением упорной работы и достигнутого результата за семестр обучения. Помимо этого, такая визуализация способна мотивировать студентов, которые не подготовили свой проект, попробовать в новом семестре что-нибудь придумать и реализовать.

Одним из плюсов данной методики – это отсутствие необходимости уметь рисовать профессионально, главная задача – развитие образного мышления студентов, визуализация при помощи упрощенных образов.

Помимо скрайбинга на обычной доске в аудитории, студентам можно предложить более современный вариант – скрайбинг при помощи онлайн-ресурсов. Среди наиболее востребованных онлайн-ресурсов для скрайбинга были выделены [6]: GoAnimate, Moovly, VideoScribe, PowToon.

В результате проведенного проекта, описанного выше, студенты помимо обязательной программы по дисциплине иностранного языка в течение семестра занимаются

изучением языка в тех сферах и направлениях, которые их интересуют, тем самым повышая уровень внутренней мотивации к изучению иностранного языка.

Для того, чтобы проверить, насколько наш проект способен развить мотивационный настрой обучающихся, был проведен анализ мотивации студентов КубГУ, факультета РГФ, направления подготовки Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), 1-го курса, группы N до и после участия в данном проекте. Группе студентов, состоящей из шестнадцати обучающихся, был предложен тест на уровень мотивации к изучению английского языка. В качестве тестирования была выбрана диагностическая методика направленности учебной мотивации Т. Д. Дубовицкой [2].

Целью данной методики является выявление степени развития внутренней мотивации студента. Методика состоит из 20 утверждений. Студент читает утверждения и рядом с каждым из них ставит ++/+/--.

Данные символы соответствуют степени того, насколько студент согласен с суждением: верно – «++»; пожалуй, верно – «+»; пожалуй, неверно – «-»; неверно – «--». Дальнейшая обработка результатов производится в соответствии с ключами, где «да» – положительные ответы, «нет» – отрицательные.

В начале 2021-2022 учебного года группа N успешно прошла тестирование. Затем студентам был представлен проект. В течение семестра студенты обращались к нам с уточняющими вопросами, однако процесс подготовки проекта с нашей стороны не отслеживался. В конце семестра были представлены презентации и подготовлена визуализация общего прогресса группы. После этого студенты повторно прошли тестирование.

Результаты обоих диагностик были подсчитаны, структурированы и представлены в сводной таблице. Основными критериями при составлении таблицы послужили: общее количество баллов, которые набрал студент в каждом из тестирований, уровень внутренней мотивации студента в числовом эквиваленте и вид мотивации, которая преобладает у обучающегося.

После проведения сравнительного анализа данных, мы получили следующую диаграмму (Рисунок 1):

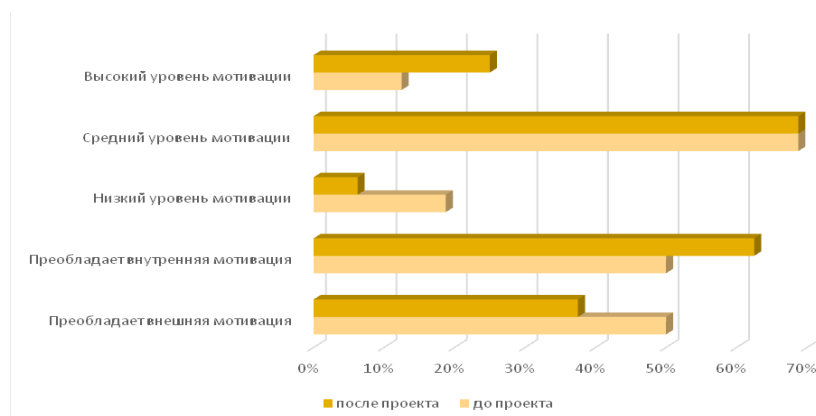


Рисунок 1. Сравнительный анализ результатов проведенных диагностик

Данные диаграммы (Рисунок 1) позволяют сделать вывод о незначительном изменении в преобладающем виде мотивации у студентов: уровень влияния внешней мотивации снизился на 12,5 %, уровень внутренней – увеличился. В целом, процент студентов со средним уровнем мотивации остался на том же уровне, однако процент обучающихся, у которых был низкий уровень мотивации, значительно уменьшился, а процент студентов с высоким уровнем мотивации увеличился. Это говорит о том, что общий рост мотивации произошел.

Суммируя все вышесказанное, следует отметить, что разработанный нами проект не является универсальным средством, которое могло бы гарантировать успех после применения его на практике, так как высок риск влияния человеческого фактора, многое зависит от внутренних установок студентов и их желания работать. Тем не менее инструменты тайм-менеджмента направлены на то, чтобы научить студентов грамотно планировать свою деятельность, делить задачи на мелкие задания, начинать работать вовремя и меньше прокрастинировать, поэтому относительный успех данного проекта отметить можно.

Список литературы:

1. Булуева, Ш.И. Теоретические основы формирования учебной мотивации студентов. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-formirovaniya-uchebnoymotivatsii-studentov> (дата обращения: 01.10.2022).
2. Дубовицкая, Т.Д. Диагностика значимости учебного предмета для развития личности учащегося. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-znachimosti-uchebnogo-predmeta-dlya-razvitiya-lichnosti-uchaschegosya> (дата обращения: 02.10.2022).
3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы : учебное пособие. Серия «Мастера психологии». Санкт-Петербург : Питер, 2008. 512 с.
4. Комелягина, С.Е. Тайм-менеджмент. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/taym-menedzhment-3> (дата обращения: 01.10.2022).
5. Леонова, О.Г. Обоснование гипотезы научности тайм-менеджмента. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obosnovanie-gipotezy-nauchnosti-taym-menedzhmenta> (дата обращения: 02.10.2022).
6. Сакулина, Ю.В. Возможности использования скрайбинг-технологии для повышения уровня усвоения теоретического материала. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-skaybing-tehnologii-dlya-povysheniya-urovnya-usvoeniya-teoreticheskogo-materiala> (дата обращения: 03.10.2022).
7. Чулюков, В.А. Новые технологии эффективного вовлечения обучающихся в процесс обучения. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-tehnologii-effektivnogo-vovlecheniya-obuchayuschih-sya-v-protsess-obucheniya> (дата обращения: 03.10.2022).
8. Шлей, Н.В. Тайм-менеджмент – управление временем. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/taym-menedzhment-upravlenie-vremenem> (дата обращения: 02.10.2022).
9. Razali, S. N. A. M. The Impact of Time Management on Students' Academic Achievement. IOP Conf. Series: Journal of Physics, 2018. P. 8.
10. Vroom, V.H. Work and motivation. New York, Wiley, 1964. 331 p.

List of literature:

1. Bulueva, Sh.I. Theoretical foundations for the formation of educational motivation of students. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-formirovaniya-uchebnoymotivatsii-studentov> (date of access: 01.10.2022).
2. Dubovitskaya, T.D. Diagnosis of the importance of the subject for the development of the student's personality. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-znachimosti-uchebnogo-predmeta-dlya-razvitiya-lichnosti-uchaschegosya> (date of access: 02.10.2022).
3. Ilyin, E. P. Motivation and motives: textbook. Series "Masters of Psychology". St. Petersburg: Piter, 2008. 512 p.
4. Komelagina, S.E. Time management. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/taym-management-3> (date of access: 01.10.2022).
5. Leonova, O.G. Substantiation of the hypothesis of scientific nature of time management. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obosnovanie-gipotezy-nauchnosti-taym-managementa> (date of access: 02.10.2022).

6. Sakulina Yu.V. Possibilities of using scribing technology to increase the level of assimilation of theoretical material. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-skaybing-tehnologii-dlya-povysheniya-urovnya-usvoeniya-teoreticheskogo-materiala> (date of access: 03.10.2022).
7. Chulyukov, V.A. New technologies for effective involvement of students in the learning process. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-tehnologii-effektivnogo-vovlecheniya-obuchayuschihsya-v-protsess-obucheniya> (date of access: 03.10.2022).
8. Shley, N.V. Time management is time management. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/taym-management-upravlenie-vremenem> (date of access: 02.10.2022).
9. Razali, S. N. A. M. The Impact of Time Management on Students' Academic Achievement. IOP Conf. Series: Journal of Physics, 2018. P. 8.
10. Vroom, V.H. Work and motivation. new york, Wiley, 1964. 331 p.

Савина Н.В., канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «Омский государственный
педагогический университет»,
г. Омск, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА ДЛЯ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Устойчивое развитие предполагает любую деятельность человека без ущерба для следующих поколений. Сегодня педагог, прежде всего, ответственен за воспитание человека, заботящегося о своем будущем и будущем своих детей. Поэтому качество подготовки педагогических кадров во всех ее аспектах – одна из основных задач любого государства, которое следует принципам устойчивого развития. Цель статьи определяется необходимостью качественного обеспечения профессиональной подготовки будущих педагогов и состоит в определении возможностей образовательного процесса педагогического вуза для развития компетенции самоорганизации и саморазвития студентов. Материалы и методы: исследование базируется на синергетическом подходе, концепции компетентностного подхода в образовании, использованы методы анализа, сравнения, обобщения. Результаты и научная новизна показывают констатацию проблем и рисков, которые стоят перед педагогическими вузами в вопросе обеспечения развития компетенции самоорганизации и саморазвития. Среди проблем выделяются отсутствие соответствующих тематике учебных дисциплин; недостаточность дисциплин, которые, в том числе, обеспечивают развитие указанной компетенции; недостаточная подготовка преподавателей вуза; отказ в будущих Федеральных государственных стандартах высшего педагогического образования от диагностики универсальных компетенций, а на уровне магистратуры – к обозначению их в стандарте. Все это позволяет прогнозировать риски квалифицированной подготовки будущих педагогов в целях устойчивого развития как отдельных регионов, так страны в целом.

Ключевые слова: самоорганизация, саморазвитие, студенты, компетенции, будущие педагоги, устойчивое развитие, образовательный процесс.

Savina N.V.,
cand. of ped. sciences, associate professor
Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russia

OPPORTUNITIES OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY FOR SELF-ORGANIZATION AND SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS

Annotation. Sustainable development implies all human activities without prejudice to future generations. Today, the educator is primarily responsible for raising a person who cares about his future and that of his children. Therefore, the quality of teacher training in all its aspects is one of the main tasks of any State that follows the principles of sustainable development. The article is determined by the necessity of qualitative provision of professional training of future teachers and consists in identification of possibilities of educational process of pedagogical university for development of competence of self-organization and self-development of students. Materials and methods: the study is based on a synergistic approach, the concept of competence approach in education, methods of analysis, comparison, generalization are used. The results and scientific novelty show the statement of problems and risks faced by pedagogical universities in ensuring the development of competence for self-organization and self-development. Among the problems are the lack of relevant subjects; the lack of disciplines that, inter alia, ensure the development of this competence; the insufficient training of university teachers; Refusal in future

Federal State standards of higher pedagogical education to diagnose universal competencies, and at the level of the magistracy - to designate them in the standard. All this makes it possible to predict the risks of qualified training of future teachers for the sustainable development of individual regions and the country as a whole.

Key words: *self-organization, self-development, students, competencies, future teachers, sustainable development, educational process.*

Введение. Одним из принципов устойчивого развития по классификации ООН является качество образования. Именно оно считается основой для реализации других аналогичных принципов: «Качественное образование – основа достойной жизни и устойчивого развития» [10]. В рамках мировых проблем в сфере образования международные организации решают задачи бесплатного начального образования, гендерного равенства на разных уровнях образования, обеспечения безопасной образовательной среды для всех и другие. В основном мировые проблемы не актуальны для России. Однако вторая часть указанной цели в области устойчивого развития – «...поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» требует внимания российского общества. Не нуждается в доказательствах характеристика современного образования, которое «...перестает быть очень важным этапом не только в начале самостоятельной жизни человека, но становится непрерывным процессом, сопровождающим человека на протяжении всей его жизни, в его разнообразных социальных практиках и хозяйственной (экономической) деятельности» [7, с. 31]. Понятие «профессия» заменяет гибкий набор навыков и компетенций, необходимых для решения определенных задач. Из этого набора навыков и компетенций можно сконструировать новую профессию. Атлас новых профессий в разделе «Будущее рынка труда. Надпрофессиональные навыки» прямо указывает, например, на такой навык «Работа в условиях неопределенности»: «работа в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач (умение быстро принимать решения, реагировать на изменение условий работы, умение распределять ресурсы и управлять своим временем)» [1]. Это по содержанию соответствует определению самоорганизации, которая в общем виде понимается как «перестройка психических и физических ресурсов, которая позволяет человеку овладевать новыми видами деятельности, выполнять более сложные виды деятельности и/или много видов деятельности в единицу времени, большой объем работы и т.п.» [4, с.236]. Так, например, китайский вариант подготовки учителей сегодня в целях устойчивого развития страны – это «универсальный учитель». То есть уход от учителя-предметника к учителю-многопредметнику [9]. В таком варианте без высокого уровня самоорганизации педагог не сможет эффективно работать.

В актуальных Федеральных стандартах высшего образования РФ по разным направлениям подготовки в разделе универсальных компетенций находится компетенция «Самоорганизация и саморазвитие»: способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни [6]. Как отмечают Мохова О.Л. и др. мировая практика свидетельствует о том, что ускорению инновационной деятельности в образовательной сфере способствует в том числе «совершенствование и самоорганизация, находящиеся в постоянном движении, изменяются, трансформируются, приобретают различные формы» [5, с. 236].

Возникает вопрос, как должен быть организован образовательный процесс в любой образовательной организации, чтобы формировать и поддерживать желание обучающихся к саморазвитию и его условию самоорганизации? Мы остановимся конкретно на профессиональной подготовке будущих педагогов, так как именно от их готовности зависит, насколько качественным будет человеческий капитал любой страны.

Цель исследования: выявить возможности и дефициты образовательного процесса педагогического вуза для развития компетенции самоорганизации и саморазвития студентов.

Материалы и методы: исследование базируется на синергетическом подходе, описывающем образовательный процесс вуза как открытую систему; концепции

компетентностного подхода в образовании как формировании образовательных результатов в виде компетенций; использованы методы анализа, сравнения, обобщения.

Результаты и обсуждение результатов. Анализ нормативных документов в области подготовки будущих педагогов показывает, что наблюдается разница между Федеральными государственными стандартами высшего педагогического образования 2015 и 2019 гг. в вопросе общей подготовки. В последних стандартах общекультурные компетенции сменились универсальными, список которых дополнялся в последующие годы. Можно было предположить, что универсальным (метапредметным, общим, ключевым) компетенциям уделяется все больше внимания, однако на практике это оказалось не совсем верным. Если в учебных планах 2015-2019 гг. присутствовали отдельные дисциплины, направленные прямо на развитие универсальных компетенций, то с 2019 г. доминирует лозунг «развития soft skills через hard skills». То есть предполагается, что такое обучение будет сквозным при освоении студентами любой учебной дисциплины.

Анализ основной профессиональной образовательной программы по профилю «Начальное образование» в Омском государственном педагогическом университете с целью выделения учебных дисциплин, в которых заявлено развитие интересующей нас компетенции выделил следующее. Из 84 дисциплин, включая 10 практик, только две (!) дисциплины общего цикла «Психология» и «Педагогика» направлены, в том числе, и на развитие компетенции самоорганизации и саморазвития. В дисциплинах по выбору формально присутствует «Практикум по самоорганизации и саморазвитию», который не преподается. Конечно, есть вариант для студентов – посетить общеуниверситетские курсы, где есть похожие дисциплины. Но это курсы определяются по выбору администрации, предложенный курс преподавателем не всегда доходит до студентов, и соответственно студенты могут не попасть на курсы именно по этой тематике.

В случае сквозного обучения возникает вопрос и о соответствующей квалификации преподавателей вуза, так как традиционно вопросами самоорганизации занимаются психологи, реже педагоги, и практически не занимаются предметники. Формирование и развитие любой компетенции следует начинать с мотивации студентов, прежде всего личным примером со стороны преподавателей. Наши исследования в этой плоскости показывают, что у преподавателей вуза с самоорганизацией наблюдаются проблемы [4]. Только 14% из принявших участие в опросе преподавателей успевают выполнять 90-100% дел на работе. Методами тайм-менеджмента сознательно пользуются 39,3% респондентов. Учитывая те факторы, что профессиональная деятельность преподавателя высшей школы изменяется в сторону ее усложнения в объеме, времени выполнения и в содержании, можно констатировать, что именно самоорганизация как интегративное свойство позволяет адаптироваться к таким изменениям и выходить на новый уровень личностного и профессионального развития. Но 53,6% опрошенных преподавателей указывают, что у них нет границы между рабочим и личным временем. Все это позволяет заключить, что возможности кадрового состава вузов не достаточны, чтобы в массовой практике средствами каждой дисциплины развивать у студентов компетенцию по саморазвитию и самоорганизации.

Вызывает тревожность тенденция к уходу от обязательного развития всех универсальных компетенций в педагогической магистратуре и необязательности диагностики их развития в педагогическом бакалавриате [2]. Это может привести к некачественному результату или прямому попустительству со стороны преподавателей, так как будет буквально понято как руководство к действию: «Необязательно, значит, не нужно».

Мы живем в эпоху четвертой промышленной революции. Главная ценность сейчас – информация. Она должна быть доступной для каждого обучающегося, во всех ее формах, объемах и методах распространения и презентации. Современная образовательная ситуация характеризуется цифровой трансформацией. Под ней мы, вслед за академиком РАО И.В. Роберт понимаем «...результат процесса возникновения существенных изменений,

произошедших в сфере образования (как позитивных, так и негативных), при активном и систематическом использовании цифровых технологий в образовательных целях» [8, с.10]. Что изменилось в подготовке будущих педагогов при использовании цифровых технологий? Активное использование технических средств – компьютеров, мультимедиа, тренажеров и других. Это и цифровой след студента, и Интернет-платформы (онлайн-платформы, порталы) как замена учебной аудитории и некоторых средств обучения. Цифровые технологии повышают качество образовательного процесса и делают его более доступным и оптимизированным. Вузы всего мира переходят на смешанные форматы обучения. Студенты имеют возможность самостоятельно изучать теоретический материал и выполнять практические задания в режиме «24/7». Все это позволяет создавать индивидуальные образовательные треки, сочетающие набор интересующих дисциплин и время их освоения в зависимости от желания обучающегося. И мы можем констатировать, что «цифровая трансформация образования расширяет возможности профессиональной подготовки педагогов и требует пересмотра ее организации с позиций прагматического, экзистенциального и аксиологического подходов» [3, с. 265]. Нельзя не согласиться с тем, что «в условиях цифровизации содержание и технологии образования радикально меняют свою направленность, а развивающаяся в цифровой образовательной среде личность рассматривается как главная ценность и основной смысл профессиональной педагогической деятельности. Индивидуальные образовательные и профессиональные интересы, смыслы, ценности и потребности обучающихся находятся в фокусе цифровой трансформации образования» [7, с.30]. Отсюда можем заключить, что именно цифровая трансформация образования позволяет системе образовательному процессу вуза быть открытым, гибким в формах, методах, интенсивным в обмене информации. Все это способствует самоорганизации, и в итоге саморазвитию будущих педагогов.

Выводы. Подводя итоги изучению возможностей образовательного процесса вуза, констатируем следующее. Открытый образовательный процесс на основе цифровизации создает условия для самоорганизации и саморазвития будущих педагогов. Дефицитами развития компетенции самоорганизации и саморазвития являются отсутствие соответствующих тематике учебных дисциплин; недостаточность дисциплин, которые, в том числе, обеспечивают развитие указанной компетенции; недостаточная подготовка преподавателей вуза; отказ в будущих Федеральных государственных стандартах высшего педагогического образования от диагностики универсальных компетенций, а на уровне магистратуры – к обозначению их в стандарте. Все это позволяет прогнозировать риски квалифицированной подготовки будущих педагогов в целях устойчивого развития как отдельных регионов, так страны в целом.

Список литературы:

1. Атлас новых профессий / Агентство стратегических инициатив; Московская школа управления «Сколково». – Режим доступа: <http://atlas100.ru/> (дата обращения: 15.10.2022).
2. Заседание Федерального учебно-методического объединения в системе высшего образования по УГСН «44.00.00 Образование и педагогические науки» 27.10.2021 – [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://fgosvo.ru/events/view/233> (дата обращения: 05.10.2022).
3. Лопанова, Е.В., Савина, Н.В. Методологические аспекты профессиональной подготовки педагогов в условиях цифровой трансформации образования // Детство, открытое миру. Сборник материалов XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Омск, 2022. С. 264-265.
4. Лопанова, Е.В., Савина, Н.В. Профессиональная самоорганизация преподавателя высшей школы: необходимость и реальность // Professional'nyjtrudpedagogavysshejskoly. Die Deutsche BibliothekverzeichnisdiesePublikation in der DeutschenNationalbibliografie; detailliertebibliografischeDatensindim Internet über <http://dnb.dnb.de/> abrufbar. P. 231-245.

5. Мохова, О.Л., Башеров, О.И., Санникова, О.А., Терёшина В.Ю. Устойчивое развитие вуза в условиях глобализационных процессов // Управление образованием: теория и практика. Том 12 (2022). №1. С. 232-241.
6. Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования [электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (дата обращения 12.09.2022).
7. Развитие современного высшего образования в России и зарубежных странах: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. — Ульяновск: Зебра, 2020. — 455 с.
8. Роберт, И.В. Развитие аксиологии образования периода цифровой трансформации // Человеческий капитал. 2021. Т.2. № 12 (156). С. 9-14
9. Хуан, Янань Подготовка универсальных учителей в Китае // Вестник педагогических наук. 2021. № 4. С. 23-27.
10. Цели устойчивого развития [электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-development-goals/> (дата обращения 20.10.22).

List of literature:

1. Atlas of new professions / Agency for Strategic Initiatives; Moscow School of Management "Skolkovo". — Access mode: <http://atlas100.ru/> (date of access: 10/15/2022).
2. Meeting of the Federal Educational and Methodological Association in the Higher Education System according to the UGSN "44.00.00 Education and Pedagogical Sciences" 10/27/2021 - [Electronic resource] Access mode: <https://fgosvo.ru/events/view/233> (date of access : 05.10.2022).
3. Lopanova, E.V., Savina, N.V. Methodological aspects of professional training of teachers in the context of digital transformation of education // Childhood open to the world. Collection of materials of the XII All-Russian scientific-practical conference with international participation. Omsk, 2022, pp. 264-265.
4. Lopanova, E.V., Savina, N.V. Professional self-organization of a higher school teacher: necessity and reality // Professional'nyj trud pedagogov vysshejshejskoly. Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detailliert bibliografische Datensind im Internet über <http://dnb.dnb.de/abrufbar>. P. 231-245.
5. Mokhova, O.L., Basherov, O.I., Sannikova, O.A., Tereshina V.Yu. Sustainable development of the university in the context of globalization processes // Education Management: Theory and Practice. Volume 12 (2022). No. 1. pp. 232-241.
6. Portal of the Federal State Standards of Higher Education [electronic resource]. — Access mode: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (accessed 12.09.2022).
7. The development of modern higher education in Russia and foreign countries: a collective monograph / ed. ed. A.Yu. Nagornov. - Ulyanovsk: Zebra, 2020. - 455 p.
8. Robert, I.V. Development of the axiology of education in the period of digital transformation // Human capital. 2021. T.2. No. 12 (156). pp. 9-14
9. Huang, Yanan Training of Universal Teachers in China // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2021. No. 4. S. 23-27.
10. Goals of sustainable development [electronic resource]. — Access mode: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-development-goals/> (accessed 10/20/22).

Симашенков П.Д., канд.истор.наук, доцент
АНО ВО «Самарский университет
государственного управления «МИР»»
Минлебаева В.С., Ширинова С.М., студенты
АНО ВО «Самарский университет
государственного управления «МИР»»
г. Самара, Россия

ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ДЕВАЛЬВАЦИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Аннотация. Актуальность темы обусловлена появлением так называемых цифро-скептиков, оспаривающих необходимость тотальной диджитализации образования. Цель исследования — критическое осмысление ценностных установок цифровой трансформации как основы формирования человеческого капитала. Авторами избран аксиологический подход к изучению проблемы, предполагающий рассмотрение цифровизации образования в социо-философском аспекте. Результаты и научная новизна: исследование показало, что бонусы Реальности 2.0 преимущественно развлекательного свойства, что никак не связано с исследовательской деятельностью. К тому же, большинство материалов о цифровом мире так или иначе поднимают тему продажничества. Значит, и ключевое направление развития технологий — сугубо коммерческое, априори ориентированное на потребителя. В духе конкретики и прагматики — вектор упрощения, объявленный единственно правильным и повсеместно применимым. Самые опасные упрощения: 1) отождествление знаний с информацией, а информации — с данными; 2) отождествление творчества с креативом; 3) отождествление реалий (примет действительности) с реальностью. Авторы уверены: излишне доказывать, что конструктивная критика цифровизации не имеет никакого отношения к обскурантизму. Протестуют не столько против собственно цифры, сколько против нео-лысенковщины (шоу-педагогики и прочих форм профанации), которую рьяно пропагандируют адепты IT-прорыва. Отстаивая принципы классической педагогики, цифро-скептики защищают культуру от догматизма и утилитарной примитивизации.

Ключевые слова: цифровизация, инновации, человеческий капитал, BANI-мир, девальвация, менеджмент образования

Simashenkov P.D.,
PhD.istor.sciences, associate professor
ANO VO Samara University
of Public Administration "MIR"
Minlebaeva V.S., Shirinova S.M.,
students
ANO VO Samara University
of Public Administration "MIR"
Samara, Russia

DIGITAL EDUCATION AND THE DEVALUATION OF HUMAN CAPITAL

Annotation. The relevance of the topic is due to the emergence of the so-called digital skeptics who challenge the need for total digitalization of education. The purpose of the study is to critically analyze the values of digital transformation as the basis for the formation of human capital. The authors chose axiological approach to the study of the problem, involving the consideration of digitalization of education in the socio-philosophical aspect. Results and Scientific Novelty. The study showed that the Reality 2.0 bonuses are mostly of entertainment nature, which

has nothing to do with the research activity. In addition, most of the materials about the digital world in one way or another bring up the topic of salesmanship. This means that the key direction of technology development is purely commercial, a priori consumer-oriented. In the spirit of concreteness and pragmatics, the vector of simplification, declared as the only correct and universally applicable. The most dangerous simplifications are: 1) identifying knowledge with information and information with data; 2) identifying creativity with creativity; 3) identifying reality with reality. The authors are sure: it is superfluous to argue that a constructive critique of digitalization has nothing to do with obscurantism. Protest not so much against the numbers themselves, as against the neo-Lysenkova (show pedagogy and other forms of profanation), zealously propagandized by the adherents of the IT breakthrough. By defending the principles of classical pedagogy, digital skeptics defend culture from dogmatism and utilitarian primitivization.

Keywords: digitalization, innovation, human capital, BANI-world, devaluation, education management

Введение. В последние годы литература, посвященная образовательной инноватике, «обогадилась» темой критики т.н. «антицифрового сопротивления». Цифро-скептиков считают эдакими нео-луддитами, которые вознамерились препятствовать прогрессу *par dépit*, из пошлой ревности к умным машинам. Между тем, по другую сторону баррикад складывается своя цифровая патристика (С. Джобс, И. Маск, Б. Гейтс) и апологетика (Ч. Нордстрем, Ю. Харари, Дж. Кантон, Р. Скоубл). Ученые обслуживают бизнесменов — такое вполне в обычаях буржуазной науки. Преемственность креатива и «дикого знания» почитается эксклюзивом и продается дороже. Декларируемая «таланто-ориентированность» предполагает сегрегацию на "продвинутых" и не очень (последним, естественно, достанется в удел оптимизированный вариант образования — дистант с ботами и цифровыми тьюторами). Подлинное принадлежит весьма немногим, прочим предписано довольствоваться виртуальными фейками и суррогатами из масс-маркета. Иными словами, уже сейчас цифра используется для сортировки званных от избранных.

На наш взгляд, данное направление грешит тенденциозностью уже потому, что очерчивает будущее исключительно пиар-маркетинговыми рамками. Безусловно, это позволяет эффективно сбывать форсайты [7, с.157], но едва ли прогрессивно в смысле развития и просвещения человечества. По большому счету, гуманизм никогда не был сильной стороной коммерции, и если какое-то материально выгодное явление потенциально опасно, негативные проявления предпочитают называть максимально обтекаемо и абстрактно: новая нормальность [6, с.671], реальность 2.0 и т.п. В этой нео-реальности доступность образования подменяется доступом к информации, что далеко не одно и то же. Такое цифровое просвещение — всего-навсего насаждение элементарной и мало к чему обязывающей грамотности, иллюзия досягаемости знания и для "друга степей", и для "негра преклонных годов". Параллельно формируется элитный образовательный кластер, где культивируются принципы и приемы традиционной педагогики (правда, и там уже не столько учатся, сколько озабочены поддержанием статуса и престижа — в т.ч. и в интернет-пространстве).

Цель. Цель исследования — критическое осмысление ценностных установок цифровой трансформации как основы поколения технологического прорыва. Нами избран аксиологический подход к изучению проблемы, предполагающий рассмотрение цифровизации образования в социо-философском аспекте. По нашему мнению, рассмотрение диджитализации и ее влияния на качество человеческого капитала в гуманитарном (а не сугубо-социологическом или технократическом) ракурсе несет в себе научную новизну.

Материал и методы. Россия, как водится, не осталась на обочине моды: появились влиятельные адепты сплошной цифровизации [3], чьи аргументы изобилуют ссылками на импортную практику, а сентенции — претенциозными англицизмами. Стало быть, и проекты, реализуемые в подобном контексте, несут на себе характерный отпечаток

колониального подражательства и заискивания перед "развитыми странами". К слову, у наших предков, несмотря на искреннее восхищение достижениями технических революций, хватало ума не провозглашать эру парового, газового или электрического образования.

Для начала следует определиться: люди осваивают интернет-пустоши, или же цифра присваивает человека. Бонусы Реальности 2.0 преимущественно развлекательного свойства, что, само собой, не имеет ни малейшего отношения к исследовательской деятельности. К тому же, большинство материалов о цифровом мире так или иначе поднимают тему продажничества. Значит, и ключевое направление развития технологий — сугубо коммерческое, априори ориентированное на потребителя. Весомые достоинства альтметрии, удобства и преимущества социальных сетей (в т.ч. и специализированных, для ученых и педагогов) — всё так или иначе сводится к расширению клиентской базы, прокачке профиля и накачке рейтингов.

Лейтмотив конкретики и прагматики усугубляет и метод упрощения, объявленный единственно правильным и повсеместно применимым. Примеров масса: от сервисов по "раскрутке публикаций" (Kudos) до проверок текста на "ридабилити" по типу "пиши-сокращай" или критериям Флэша-Ганнинга. Жертвой user-friendly оптимизаций становится, в первую очередь, содержательная часть просвещения [5, с.29], ведь именно ее низводят до удобоваримого суррогата.

Аналогичная проблема с повсеместным торжеством непрофессионализма. Так, львиную долю пост-ковидного образовательного медиа-контента составляют продукты "наколенного творчества" педагогов, алчущих известности и грантового благополучия (таким манером они тщатся "прокачать личный бренд"). За редким исключением, подделки незатейливы по форме и еще более невзыскательны по содержанию. Изобилие "самопального" контента — прямое следствие самоустранения государства от просветительской миссии. Канули в Лету образовательные телепрограммы, а жанр научно-популярного фильма монополизировал научно-популистский импорт наподобие продукции VIASAT. Советская школьно-вузовская система имела в арсенале и наглядные пособия, и обучающее видео — всё это делалось не кустарями с YouTube, но профессионалами, которые по-настоящему владели темой, не были маниакально озабочены объемом продаж и количеством просмотров, а создавали программы (не контент) ради просвещения.

Подчеркнем: зрелищно-игровые элементы обучающих видео хороши для дошкольной возрастной категории, но, внедряемые в образование высшее — откровенно нелепы. Тем не менее, властные структуры настоятельно рекомендуют сосредоточиться на геймификации и усилить прикольность обучения. В итоге намечается сращивание шоу-просветительства с инфо-цыганщиной, призванной заполнить пробелы в "практическом" натаскивании студентов на т.н. реальные бизнес-кейсы.

Методология цифровизации преисполнена упрощений. Обозначим наиболее опасные, на наш взгляд:

- отождествление знаний с информацией, а информации — с данными;
- подмена творчества с креативом;
- отождествление реалий (примет действительности) с реальностью.

Намеренный и нарочитый примитивизм — стержень клипового ЕГЭ-мышления, в связи с чем абсурдно рассуждать о цифровом просвещении. В лучшем случае оно ограничивается дублированием наработок прошлого, перекодированных в более современный формат: электронные книги, инфографика, онлайн-библиотеки и т.п. Излишне доказывать, что конструктивная критика цифровизации не имеет никакого отношения к обскурантизму. Протестуют не столько против собственно цифры, сколько против неолысенковщины (шоу-педагогике, ура-науки и прочих форм профанации), которую рьяно пропагандируют адепты IT-прорыва.

Результаты и обсуждение результатов. Рассмотрим, насколько эффективна цифровизация при решении задач, поставленных перед современным образованием.

Пожалуй, одним из ключевых преимуществ новой доктрины принято считать индивидуализацию обучения [4, с.52], формирование т.н. образовательных траекторий, стимулирующих развитие способностей и талантов. Полагаем, заявления эти как минимум опрометчивы, поскольку диджитализация обесценивает само понятие "метода" как уникального сочетания парадигмы и стиля мышления. Стилистика — вообще не цифровая стихия. В связи с этим равно немыслимы и цифровой классицизм, и цифровой авангард. Формализация убивает научную школу как преемственность опыта, ибо никаких традиций не создает — в интернете (при поистине безграничных возможностях сбора и хранения информации) больше ценятся хайп и фидбэк. Пропадает концептуальное многообразие (в лучшем случае сменяясь т.н. эпистемологическим анархизмом): массы интернет-юзеров являют собой одну сплошную серость — без оттенков, зато склонную к агрессии и низменным забавам (кибербуллинг, пранк, треш-стримы). Уже сейчас заметно отсутствие у закормленного "инфой" поколения Z тяги к совершенству: молодежь на удивление нелюбознательная, интеллектуально апатичная и нравственно аморфная.

Заказные SMM-подсказки искусственного интеллекта [1, с.28] рассчитаны на бестолкового и растерянного новичка, дезориентированного в море сведений. Изобилие контента и отсутствие квалифицированных рекомендаций сужают свободу выбора до ориентации на рейтинг спикера. Логично, что уровень студента вуза предполагает качественно иное отношение к изучению предметов. Тем не менее, цифровое структурирование привело к тому, что благодаря гиперссылкам любой волен поглощать то количество информации, какое способен переварить — эдакий шведский стол просвещения. Выбор предметов и методов как привилегия студента — свидетельство инверсии, абсурдизации образования, когда обучаемый лучше разбирается в том, что ему важнее, а педагогам поручены косметические детали: нарастить soft skills и сделать клиенту модную укладку компетенций. Следовательно, теряется единство подхода и глубина изучения, да и осмысление происходит бессистемно-хаотично — сообразно исключительно актуальным и, по большей части, меркантильным потребностям: победить в конкурсе, сдать зачет, получить именную стипендию или грант.

Необходимо отметить: педагогический компонент мыслится цифровыми апологетами почти не заслуживающим внимания, разве что в рамках "менеджмента ценностей". В такой среде бессмысленно говорить о склонности к эмпирическим обобщениям: теории не изучаются и уж тем более не усваиваются, а "проходятся" в стиле интернет-серфинга. Профанация потенцируется навязчивым стремлением цифро-реформаторов создать некие лайт-версии предметов, избавляя обучаемых от непосильного прилежания. Но, скажем, отсутствие необходимости записать лекцию это не смягчение учебных перегрузок, а лишение студентов способности, конспектируя, выделять главное — т.е. работать осознанно в живом *dasein*-режиме. Те же аудиокниги всегда будут проигрывать текстам по концентрации внимания: именно самостоятельное чтение (желательно — с карандашом в руке) предполагает должное усвоение материала.

Сторонники цифровизации утверждают: она-де разрушила старую и несправедливую иерархию, в которой доминировал педагог как носитель и собственник информации. Осмелимся заявить: новая вертикаль куда более жесткая и неказистая. Мало того, что над студентами формально стоит преподаватель-обладатель карающего меча со звучным названием "Антиплагиат-вуз". В порядке инновации предлагается поручить кураторам со старших курсов контроль за исполнением заданий первокурсниками. Старослужащих мотивируют баллами в рейтинге: не за горами цифровая дедовщина. Как видим, система сугубо административная, здесь нет и намек на какой-либо моральный авторитет либо ценность знаний. А педагог-контролер низведен до ранга средневекового педея.

Абсурдна установка на ежедневное разъяснение студентам, для чего им нужно изучать ту или иную тему. С одной стороны, это идет вразрез с приметами нестабильного BANI-мира, где вообще незачем думать, "как наше слово отзовется". С другой —

противоречит разумной логике построения учебного процесса, где обучаемый в большей степени объект, нежели субъект. Фундамент авторитета педагога — в доверии: ему виднее, кого, как и чему учить. В противном случае преподавателей нужно объявить лакеями просвещения и посему не предъявлять иных требований, кроме услужливости и расторопности.

Удивляет другое: теряется иерархия дидактическая. Ныне принято учить студентов теми же способами, каковыми развлекают в детсаду и начальной школе (геймификация, визуализация, сторителлинг и т.п.) Иными словами, сторонники цифровой трансформации даже не подразумевают возможности взросления потребителя, ибо таковое коммерчески невыгодно. Разнообразные сервисы (сторис, TikTok-видео, мем-конструкторы, быстрые тесты в стиле "узнай, кто ты из "Анны Карениной") — плачевный итог профанации и коммерциализации образования.

Карикатурность происходящего ярко выражена в отношении к айтишникам. Для цифрозойской дикости характерен благоговейный страх перед знающим заклинания или просто умеющим писать. И чем невежественнее эти "великие шаманы кода", тем больших привилегий себе требуют. Характерный пример — открыто пренебрежительное отношение к гуманитариям, якобы неспособным понять точные науки. Разумеется, шаманы всеми силами и средствами станут закреплять и продлевать свою власть, при этом мало заботясь о качестве собственно кода: никакого развития IT-отрасли, как максимум — расширение ассортимента сервисов.

В полном соответствии с законами спроса и предложения на рынке образования объявились доброхоты-стартаперы, предлагающие решения любых учебных задач "под ключ". Распознать заказной характер работы, безусловно, нетрудно — даже по контрасту сложности текста и простоватости физиономии "подателя сего". Другой вопрос: как сие оценить, а впоследствии — пресечь. Акцент на сознательности не работает, вместо нее теперь мотивация, безразличная к долгу и чести. Зумеры — генерация с удаленным самоуважением и репутацией согласно лайкам и репостам. А потому Insta ради горазды на любые провокации. Привычка к перебору вместо выбора, идущая от выработанных в ходе ЕГЭ-дрессуры навыков тестирования, во многом определяет опасный феномен социального серфинга, когда от Родины отписываются с той же легкостью, с какой "бывших" переводят во френдзону. Предательство для зумеров — всего лишь лайфхак по переводу проблемы в ресурс. Еще один способ "быть в ресурсе" — культивирование неких метанавыков и soft skills (пожалуй, засилье колониального англиша можно признать единственным бесспорным успехом цифровизации). Но что есть эмоциональный интеллект для особей, чьи родители (миллениалы) уже испытывали проблемы с эмпатией и предпочли искренности офисное лицемерие по типу "бизнес и ничего личного"!

Обязанные по долгу службы "относиться с пониманием", педагоги из поколения "цифровых мигрантов" настойчиво ищут в зумерах неординарность и наивно полагают, будто в новой культуре что-то есть. Но цифровые аборигены, как и всякие дикари, беспардонны и безапелляционны в своих претензиях на владение истиной: они презирают миссионеров, не удосуживаясь изложить причину подобного отношения (идиома "ок, бумер").

С другой стороны, поражает обилие требований и претензий к педагогу, коему надлежит немедленно, окончательно и бесповоротно преобразиться в тьютора и коуча. Преподавателей принято обвинять в недостатке патриотизма, толерантности, креативности и проч. — во всем, кроме некомпетентности. Возможно, потому что профессиональная грамотность замаскирована множеством бессмысленно-детализированных формальных компетенций, за которыми уже не угледеть ни призвания, ни миссии, ни профессии. В этом контексте показателен занятный нонсенс: практико-ориентированность и запрос на междисциплинарные исследования — принципиально неосуществимые по причине мещанской узости кругозора зумеров ("зачекинился-сфоткался-запостил-лайкнул"), из-за

отсутствия ассоциативного мышления и неспособности сравнивать и проводить аналогии. Цифра штампует лишь операционистов и функционеров.

Цифровая опосредованность умножает посредственность. Сейчас отнюдь не зазорно оправдывать ее вызовами современности, экологической повесткой etc. Здесь нелишне упомянуть модные дискуссии об ESG-трансформации. А. Богданов называл мышление социально-идеологическим процессом — в противовес индивидуальному, личному сознанию. Важно отметить: мышление экологическое всегда отличалось комплексным характером, масштабностью и чувством исторической ответственности, тогда как зумерам прививают буржуазную мелкотравчатость agile-целеполаганий, явно не соответствующих их мега-амбициям.

Не следует также забывать, что технологии, упрощающие работу с данными, были разработаны людьми "икс-поколения" для своих потребностей — в расчете на то, что ими воспользуются исследователи с полноценным фундаментальным образованием [2, с.391]. Скажем, вебинары хороши как визуальные инструкции для сравнительно подготовленных пользователей. Как писал М. Анчаров, "хотя бытие определяет сознание, но из этого не вытекает, будто хорошие условия создают хороших людей. Потому что хорошие условия создают одни люди, а живут в них другие — потомки". Пора признать: все известные цифровые достижения суть плоды усилий людей среднего возраста, пользующихся современными технологиями корректно и на благо прогресса. Если кто-то и утрачивает авторитет, так исключительно вассерманоподобные ярмарочные эрудиты. Заметим: начетчики во все времена были предметом насмешек, тогда как эрудиция истинная — залог нестандартного, ассоциативного, образного мышления. Цифровые ценности вовсе не трудны для "поколения пред-", а попросту чужды ему. Большинство людей, коим посчастливилось получить подлинное (советское) воспитание, откровенно брезгают "цифрятиной" — вплоть до того, что отсутствие аккаунта в соцсетях почитают веским достоинством и признаком интеллигентности.

Основной псевдо-бонус цифровизации — глобализация и облегчение коллаборации. Последний термин скомпрометирован Гитлером, кооперация — Горбачевым, а рассуждать о цифровом сотрудничестве едва ли мыслимо. Артельный дух выветрен из России еще при Ельцине; потребность и умение "работать в команде" невозможны при заикленности каждого на своем интернет-профиле. Окружающие воспринимаются конкурентами, даже если их необходимо "зафрендить" для проформы. Как следствие — преобладание ролей над сущью, виртуального селфи-нарциссизма над рефлексией, медийности над честью и репутацией, статуса над совестью. Немногим здоровее ситуация в социальных сетях, предназначенных для исследователей (Academia, Researchgate, MyScienceWork), однако и здесь назойливо обозначен маркетинговый посыл (рейтинги, цитируемость, платные услуги), что приводит к пресыщенности пиар-возможностями: мало кто из солидных ученых рассматривает потенциал данных порталов всерьез.

Как свидетельствует история, мещанин не заслуживает титула "драйвер инноваций"; типичный филистер привык ублажать свои нехитрые, но обширные материальные потребности, и новые технологии старательно освобождают его от ненужных знаний и докучных забот, поручая сервисам не только рутинные, а уже и мыслительные функции (всегда утомлявшие обывателя). Чувствуется примитивно-близорукая прагматика дикарей, ошалевших от изобилия контента и удобства потребления в среде присваивающей экономики. Салтыков-Щедрин безжалостно и точно охарактеризовал "бизнес-ориентированное просвещение": практика служит самым обнаженным выражением людской ограниченности, не видящей впереди ничего кроме непосредственных результатов, приобретаемых самолюбивой хищностью.

Абсолютизация материального успеха и благополучия привела к тому, что мало кто из Z-генерации намерен посвятить жизнь профессии или вообще какому-либо делу. Приоритетная стратегия — собрать бонусы (ничем не гнушаясь), дабы остаток жизни "кайфовать и чилить". Естественно, отдых как смысл жизни противоречит коммерческой

идее "lifelong learning" как основе парадигмы цифрового просвещения, что еще раз доказывает ее несуразность.

Образование — парадоксальная субстанция: не массив информации, но скорее образ мыслей; оно не гурманское послевкусие, "что остается после того, когда забываешь все, чему учили в школе" (афоризм Эйнштейна). Плоды просвещения это тяга к Знанию, привитая в школе и университете — когда студент, как говорили в старину, превзошел науки. Подчеркнем: превзошел, а не вызубрил или прокачал. Образование зиждется на традициях, тем самым обеспечивая прогресс. Значит, настоящее, истинное, подлинное (будь то вещи или теории) есть творчески переосмысленное прошлое. Вероятно, сей парадокс недоступен пониманию тех, кто торопит пришествие нового, цифрозойского орднунга.

Реальность 2.0 пока никаких ценностей не создает, лишь утилизирует созданное. Большинство проблем BANI-мира откровенно вымученные (цифровая этика, цифровая гигиена, цифровая антропология), тогда как вопросы насущные — под спудом обширной макулатуры об инноватике и форсайтах в образовании. Благодаря сетевым ресурсам информации более чем достаточно, но как сориентировать на поиск действительно верной и нужной там, где ангажированные направляют равнодушных? По мнению А. Прокоповича-Антонского, "просвещение без чистой нравственности и утончение ума без обогащения сердца есть злейшая язва, истребляющая благоденствие не единых семейств, но и целых народов". Концептуальное (теоретико-идеологическое) осмысление структурирует хаос — следовательно, гуманитарное образование призвано вразумлять, охраняя человека от техно-одержимости. По этой причине комсомолец из ФЗУ куда образованнее и (главное) — интеллигентнее отличника-магистра эры цифрового прорыва. Формальная аттестация не может быть признана исчерпывающим свидетельством уровня подготовки (классический пример — казус ЕГЭ-династии Тепляковых). Уметь шустро соображать "из коробки" — отнюдь не достоинство творческого мышления "быстрых разумом Невтонов", да и сама формулировка "из коробки" оскорбительна, ибо уподобляет человека продукту. На наш взгляд, камень преткновения лежит вовсе не в технологической плоскости — здесь скорее вопрос идеологии и психологии. Красота науки разрушается псевдо-экономической функциональностью, цифровым детерминизмом и цинизмом менеджмента.

Выводы. Информационные технологии давно переросли из орудия в средство, а теперь претендуют быть целью. Словами Иванова-Разумника, трагедия кончена: жизнь теней победила тени жизни. Увлекаясь диджитализацией, важно не допустить тотального оцифрения молодежи. Сложившееся положение к этому критически близко: благодаря дистанту само собой происходит формирование анти-качеств (непрофессионализм, некультурность, некомпетентность) — уже не как нехватки положительного компонента, но как самостоятельных "особенностей натуры", причем почти некорректируемых. В то же время сам дистант (особенно замену общения чат-ботами) можно считать элементом паллиативной терапии при эмоциональном выгорании педагогов. Становится очевидным: немыслимо одновременно восхищаться нестабильностью BANI-мира и выстраивать "проактивную цифровую этику".

Подводя итог сказанному, подчеркнем: реальность 2.0 — вовсе не реальность, а душевредная иллюзия. В цифровом мире легко потеряться, но углубиться невозможно, он одномерен и утилитарен. И, кстати, далеко не оригинален в претензиях на новизну — происходящее сейчас было описано две тысячи лет назад, в Откровениях Иоанна Богослова: появление пост-правды, псевдо-пророков и даже анти-людей, оцифрованных организмов с удаленной (во всех смыслах) нравственностью. Враг рода человеческого предложит не максимум, но обывательский оптимум: технологичность, оперативность и эффективность, И, конечно же, будет максимально клиенто-ориентированным. А истина всегда непрактична. Мало того, что трудно ее обрести, но даже если такое и случится, встает более сложный вопрос: что с ней делать? Она имеет универсальный и всеобъемлющий характер, не опускаясь до формулы или кода. Истина принципиально неюзабельна применительно к частностям.

В заключение попытаемся наметить пути разрешения кризиса. Коль скоро цифровая модель формирования человеческого капитала заточена под обывателя, допустимо использовать стереотипы мещанского сознания на пользу просвещения. По аналогии с реабилитацией зависимых (где чем суровее режим, тем дороже клиника), можно попытаться объявить престижными вузы, где содержательная прогрессивность сочетается с ультра-традиционностью педагогических приемов. Данную роль легко поручить вузам гуманитарного профиля (и по преимуществу — негосударственным) хотя бы в силу их немногочисленности (по одному на регион). Нечто похожее существовало до революции — следовательно, есть вероятность, что подобная практика способна вернуть авторитет старым добрым университетским традициям. Кроме того, это решит проблему набора приемлемого контингента на гуманитарные специальности, востребованность коих будет возрастать по мере актуализации идеологии в России. Разумеется, вопрос требует комплексного решения, что маловероятно, пока учебный процесс подвергается непрерывному административному глумлению, ведь бюрократы — это мещане в законе. И откуда система образования взывает одобрения Запада и соответствия зарубежным стандартам, едва ли стоит считать ее отечественной.

Заявления цифро-реформаторов о практико-ориентированности подготавливают почву формирования структур, аналогичных реальным училищам. Значит, параллельно с санацией вузов от айти-популизма и шоу-дидактики было бы разумно включить минимальную цифровую грамотность в обязательный "тривиум" школьника, тем самым избавив от тривиальности более высокую степень образования, где необходимо сосредоточиться на формировании концептуального мышления и склонности к исследованиям. Таким образом, избавленные от спеси айтишники займут нишу персонала, обслуживающего технологический прорыв — наряду с "профессиональными управленцами" и прочей административной массой.

Вспомним ленинское предостережение: "в вопросах культуры торопливость и размахистость вреднее всего. Надо проникнуться спасительным недоверием к скоропалительному и быстрому движению вперед". Нынешнее расчеловечивание беспрецедентно, потому что тотально и стремительно — во многом вследствие вульгаризации образования и подмены его информационными технологиями. Мы убеждены: пришло время трезво подумать, чем оправданы авансы и громогласные дифирамбы цифре, которая отныне наше всё. Отстаивая принципы классической педагогики, цифро-скептики защищают просвещение от догматизма и переупрощений.

Список литературы:

1. Назарова, Ю.В., Каширин, А.Ю. Дилеммы этики искусственного интеллекта // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2020. № 4 (36). С. 23–31.
2. Симашенков, П.Д., Балахонцева, А.Н. О рисках цифровизации образования. В сборнике: Социальная реальность виртуального пространства. Материалы III Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией О.А. Полюшкевич. -Иркутск, 2021. С. 387-393.
3. Система образования в России: привычной школе осталось жить пять лет // Комсомольская правда. URL: <https://www.kp.ru/daily/26699.7/3723532/> (дата обращения: 12.09.2022)
4. Согомонов, А.Ю. Цифровой университет в информационном обществе: этические аспекты текущей трансформации // Ведомости прикладной этики. 2021. № 57. С. 48–63
5. Ярославцева, Е.И. Человек в цифровом пространстве – допуск к образованию или просвещению? Высшее образование для XXI века. Доклады и материалы. Симпозиум// Высшее образование и развитие человека. 2015: 27 – 36.
6. Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. & Álvarez-García, F. J. A study on the actual use of digital competence in the practicum of education degree. Technology, Knowledge and Learning, 2020. №25(3). P. 667-684.

7. Holcomb, C., Baker, J. N. Digital behavior intervention plans: Effects on general education teacher fidelity of implementation. *Journal of Special Education Technology*. 2020. № 35(3). P.155-166.

List of literature:

1. Nazarova, Yu.V., Kashirin, A.Yu. Dilemmas of the ethics of artificial intelligence // *TSPU Humanitarian Gazette*. L. N. Tolstoy. 2020. No. 4 (36). pp. 23–31.

2. Simashenkov, P.D., Balakhontseva, A.N. On the risks of digitalization of education. In the collection: *Social reality of virtual space. Materials of the III International Scientific and Practical Conference*. Under the general editorship of O.A. Polyushkevich. -Irkutsk, 2021. S. 387-393.

3. The education system in Russia: the usual school has five years left to live // *Komsomolskaya Pravda*. URL: <https://www.kp.ru/daily/26699.7/3723532/> (date of access: 09/12/2022)

4. Sogomonov, A.Yu. Digital University in the Information Society: Ethical Aspects of the Current Transformation // *Bulletin of Applied Ethics*. 2021. No. 57. P. 48–63

5. Yaroslavtseva, E.I. A person in the digital space - admission to education or enlightenment? Higher education for the XXI century. Reports and materials. Symposium// *Higher education and human development*. 2015: 27 - 36.

6. Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. & Álvarez-García, F. J. A study on the actual use of digital competence in the practicum of education degree. *Technology, Knowledge and Learning*, 2020. No. 25(3). R. 667-684.

7. Holcomb, C., Baker, J. N. Digital behavior intervention plans: Effects on general education teacher fidelity of implementation. *Journal of Special Education Technology*. 2020. No. 35(3). R.155-166.

Султанова А.П., канд.фил.наук, доцент
ФГБОУ ВО «Казанский национальный
исследовательский технический университет
им. А.Н. Туполева-КАИ»,
г. Казань, Республика Татарстан

ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК «ХРАНИЛИЩЕ» НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ И ИСТОРИИ

Аннотация. Национальный язык является не только необходимым средством коммуникации и передачи информации в социуме, но и оплотом духовной и культурной жизни нации, отражающим следы исторических событий, нравственные ценности, формы поведения, отношений, накопленный культурный опыт. Объективная действительность запечатлена в языковых средствах под особым «национально-культурным» ракурсом в результате номинации значимых для народа реалий, процессов, событий на основе комплекса факторов, обусловленных в т.ч. и географическими, климатическими особенностями. Статья посвящена изучению специфики фразеологизмов как выразителей культурного кода, сложившегося на протяжении столетий, а также описанию семантики фразеологизмов и методических аспектов исследования в данной области и. На материале словарей русского языка анализируется культурная коннотация фразеологических единиц, освещаются способы образования ФЕ, роль компонентов в культурной коннотации ФЕ и подчеркивается связь языка и культуры.

Ключевые слова: фразеологизм, национально-культурная специфика, метафора, метонимия, культурное развитие, культурный код, безэквивалентная лексика.

Sultanova A. P.,
cand. of phil.sciences, associate professor
Kazan National Research Technical University named
after A.N. Tupolev-KAI,
Kazan, Tatarstan

PHRASEOLOGY AS A «REPOSITORY» OF NATIONAL CULTURE AND HISTORY

Annotation. The national language is not only a means of communication and information transmission in society, but it is also the mainstay of the spiritual and cultural life of a nation, accumulating cultural experience and reflecting traces of historical events, moral values, forms of behavior, and relationships. Objective reality is captured in linguistic means under a special "national-cultural" perspective as a result of the nomination of realities, processes, and events significant for the nation on the basis of factors caused, among others, by geographical and climatic peculiarities. The article is devoted to the study of the specifics of phraseological units as expressions of the national cultural code that has developed over the centuries, as well as to the description of the semantics of phraseological units and methodological aspects of research in this field. The paper emphasizes the connection between language and culture by analyzing the cultural connotation of phraseological units on the basis of the dictionaries of the Russian language, and highlighting the mechanisms of idiom formation, and the role of components in the cultural connotation of phraseological units.

Key words: phraseology, national-cultural specifics, metaphor, metonymy, cultural development, cultural code, non-equivalent units.

Введение. Культуру определяют как «весьма сложный комплекс представлений, организованных в кодекс отношений и ценностей: традиции, религии, законов, политики,

этики, искусства – всего того, чем человек, где бы он ни родился, пропитан до самых глубин своего сознания и что направляет его поведение во всех формах деятельности» [1, с. 31]. Под культурным развитием понимают «закономерное изменение материальных и духовных компонентов культуры, в результате которого возникает ее новое качественное состояние, изменение состава или структуры (т. е. возникновение, трансформация или исчезновение каких-либо культурных элементов и связей)» [2, с. 377]. Под воздействием внешних и внутренних факторов происходят изменения в укладе и жизни общества, что находит отражение в лексике и фразеологии национального языка. Так, например. ФЕ *после дождичка в четверг*, имеющая шутовское значение «неизвестно когда, никогда» восходит к языческим временам, «к почитанию нашими предками верховного бога Перуна – бога грома и молнии. ...Перуну возносили моления о дожде во время засухи. При этом считалось, что особенно охотно он исполняет их в свой день – четверг. Поскольку такие мольбы не раз оставались тщетными, то в народе стали говорить: исполнится после дождичка в четверг, т.е. «никогда» [3, с. 162]. Ритуалы, давшие основу фразеологизму, давно исчезли, оставив след в виде культурной коннотации. Поговорка *Вот тебе, бабушка, и Юрьев день!*, используемая сейчас с ироничным или шутовым оттенком, для выражения о неожиданно не сбывшихся надеждах, внезапных переменах к худшему; резком ограничении свободы действий и т. п., возникла «в связи с отменой права перехода крестьян от одного помещика к другому раз в году после окончания сельскохозяйственных работ в день святого Георгия (Юрия). Подобные социальные отношения давно отсутствуют, как и сам «Юрьев день», однако ФЕ хранит исторический опыт в виде компонента, обозначающего важную календарную дату в прошлом, послужившую основой для развития ФЕ. ФЕ *в долгах как в шелках; в долгу как в шелку*, использующееся как шутовское выражение «о погрязшем в долгах человеке, большом должнике, восходит к тому времени, когда дворяне закладывали свои имения, занимали деньги и тратили их на наряды из шелка, бархата и других дорогих материалов, устраивали пышные приемы и т. д.» [3, с. 163]. Приведенные ФЕ закрепились в языковом сознании в результате номинации эмоционально окрашенных значимых фактов, реалий, событий того или иного исторического периода. Фразеология национального языка пополняется вследствие появления новых фактов культуры, порожденных комплексом отношений и ценностей общества: «Факты культуры как «элементы» моделей мира внедряются в языковое сознание в процессах номинации, создающей языковую картину мира или же его образ (когда номинация производит образно мотивированные языковые сущности)» [4, с.102-103].

Типичные формы и способы поведения, характеристики реалий мира, порождаемые культурными национальными особенностями, закрепляются в национальном языковом сознании в виде семиотических знаков, воспроизводимых, переосмысливаемых и, как следствие, отражающих культурные особенности народа. В результате культурного развития в контексте социокультурного бытия номинация деятельности людей в рамках установленных и нормализованных отношений друг с другом и окружающей средой, а также изменений или распада данных отношений является транслятором этих процессов. «В сознании человека реальный мир дан в той мере, в какой он отражается в языке, так как каждый язык отражает реальный мир по-своему, тем самым складывая языковую картину мира, определяющую специфику национального мировидения» [5, с. 41]. Другой исследователь пишет, «любая языковая картина (модель) мира относительна, в ней отражается не мир в целом, а только то, что представляется говорящему наиболее существенным (наиболее релевантным)» [6, с. 183]. Особыми языковыми знаками, возникшими на основе реальной или воображаемой ситуации, несущими культурный код, являются фразеологические единицы национального языка как инструмент и результат номинации отношений между предметами или явлениями.

Цель. История народа и его социокультурное развитие запечатлены в фактах языка, при анализе которых вскрывается национально-культурный, исторический смысл языковых единиц, их прочная связь с человеческой деятельностью.

Статья посвящена изучению специфики фразеологизмов как выразителей культурного кода, сложившегося на протяжении столетий, а также описанию методических аспектов исследования в данной области. Исследователи полагают, что «семантику фразеологизмов можно интерпретировать в терминах культуры» [7, с. 214-215], и, следовательно «практически все фразеологизмы содержат фрагменты этнического мироустройства и понимания» [8, с. 239]. По мнению ученых, «культурное знание заключено во внутренней форме идиомы: «в ней наличествуют «следы» культур, предшествовавших современному состоянию – обычаи и традиции, исторические события и элементы быта» [9, с. 97]; «культуру можно понимать как способ ориентации субъекта в эмпирической, культурной, духовной жизни на основе норм, эталонов, стереотипов, символов, мифологем и т.п. знаков национальной культуры, традиционно установившейся в определенном национальном (языковом) социуме» [8, с.195].

Материалы и методы. Обозначив культурное содержание фразеологизма как ключ к исследованию его национально-культурной специфики, подчеркнем, что извлечение культурных смыслов в процессе восприятия фразеологизма обусловлено культурной компетенцией носителей языка, каждый из которых в том или ином объеме, порой обрывочно, фрагментарно, в виде общих представлений, но владеет культурным знанием, всегда участвующим в процессе осмысления человеком речи» [10, с. 27]. Например, чтобы понять первичное значение ФЕ *на автопилоте* 1) «будучи не в состоянии осмыслить свои действия (часто в сильном опьянении, душевном волнении, сильно устав и т.д.), идти в определенное место, неосознанно используя интуицию или опыт осуществления такой деятельности» [11, с. 23], нужно знать, что внутренней (мотивирующей) формой этой ФЕ является движение летящего самолета, управляемого специальным прибором, не требующим вмешательства экипажа.

Интерпретация «атомарного словосочетания», составляющего структуру данной ФЕ, а также знания об объективной действительности помогают догадаться о значении данного фразеологизма. Одним из основных составляющих фразеологического знака является атомарное словосочетание, лексемная структура которого предопределяется сформировавшимися в сознании народа установками. Оно выполняет роль имени атомарного факта из экстралингвистической действительности [12, с. 29]. Атомарное словосочетание – грамматическая основа ФЕ, словосочетание, функция которого заключается в том, чтобы называть ситуацию из объективной действительности, закрепившейся в сознании этноса. Отображаемый реальный или воображаемый опыт народа является основой для формирования фразеологической единицы. Атомарное словосочетание адвербиальной ФЕ *на автопилоте* представляет собой предложно-субстантивный тип словосочетания со стержневым компонентом – существительным *автопилот* в предложном падеже. У русского слова *автопилот* зафиксировано одно значение: «устройство для автоматического управления летательным аппаратом». Таким образом, фразеологизм возник путем метафоризации свободного словосочетания *на автопилоте* в значении «автоматическое движение летательного аппарата» в результате соотнесения современного технического процесса, являющимся понятным, повсеместным и общепринятым для носителей языка, с поведением человека на основе сходства признаков этих ситуаций.

Результаты и обсуждение результатов. Окружающая объективная действительность не только требует номинации, но и является объективным фактором наличия культурно-национальных особенностей, выражающихся в материальной и духовной реальности. Однако исследователи подчеркивают основополагающую роль субъективного фактора, который «видится исследователям в произвольной избирательности, когда слова в разных языках, отражающие одни и те же для разных народов реальности, в составе фразеологизмов выступают носителями различных смыслов, служат выразителями различных сформированных в культуре символов, эталонов, стереотипов и т.п.» [13, с. 91].

Особенности восприятия окружающей реальности разными народами отражены в самых обычных вещах. Так, например, в русском языке пуговица имеет следующее значение:

«застёжка, продеваемая в петли одежды». Интересно отметить, что пуговица у славян имела форму выпуклого шарика - гирьки и служила для оберега от нечистой силы, дурного глаза, что могло бы этимологически объяснить родство с такими словами как *пугать*, *пугало*, то есть пуговица служила для отпугивания злых сил. Пуговица в Европе служила как для застегивания, так и для украшения, и нередко украшалась изображениями цветов, что подчеркивает этимологическую близость слов *button* («пуговица») и *bud* («бутон»). Компонентный анализ дефиниций русской и английской лексемы позволяет выделить специфичное в их семантике, не совпадающее в силу социальных, бытовых и культурных факторов. Исследовательский подход позволяет «заглянуть» в культурное прошлое слова и фразеологизма, что несомненно способствует изучению исторического и культурного смысла, заложенного в их основу. Устаревшая экспрессивная ФЕ *до девятой пуговицы* включает компонент «пуговица», семантика которого позволяла и позволяет сочетаться с глаголом *растегнуть* в свободном словосочетании, подвергнувшись метонимизации, что привело к значению ФЕ «очень сильно (осрамиться, опозориться)»: «Мне ужасно не хочется напороться на какой-нибудь из этих рифов, осрамиться до девятой пуговицы на своём первом дальнем рейсе». Это значение очевидно возникло на основе культурных традиций в ношении одежды. Известно, что некоторые виды сарафана были длинными и застегивались на пуговицы. Выражение «осрамиться до девятой пуговицы» связано с тем, что традиционно девушки застегивали на сарафане все пуговицы, соблюдая нормы поведения и воспитания.

Таким образом, для извлечения культурных смыслов, исторических знаний из фразеологического фонда важным является изучение процессов метафоризации и метонимизации регулярных свободных словосочетаний, часто употреблявшихся или употребляющихся носителями языка для номинации значимых фактов (процессов, явлений, ситуаций) объективной действительности, вызывающих эмоциональный отклик. Свободные словосочетания включают знаменательные части речи, значения которых обуславливают синтагматику словосочетания, т.е. способность слов сочетаться между собой вследствие наличия одинаковых тематических сем.

Ученые отмечают, национально-культурная специфика фразеологизмов проявляется не только внутренне, но и внешне, т.е. в компонентах ФЕ, представляющих собой: 1) безэквивалентную лексику, в которой содержится указание на географическую, историческую или культурно-бытовую отнесенность образа (например, ФЕ *вольный казак*, *шут гороховый*, *девятый вал*, *красные дети*), 2) имена типично русских бытовых предметов (например, в ФЕ *носиться как [дурень] с писаной торбой*, *испечь лепёшку во всю щёчку*), 3) собственно российские наименования (например, в ФЕ *во всю ивановскую*), личные имена (например, в ФЕ *валять Ваньку*, *Дунаем смотреть*, *Минькой (Митькой) звали*), 4) архаичные элементы и территориальная лексика (например, в ФЕ *как (будто, словно, точно) аришин проглотил*, *с гаком*, *ходить гоголем*, *столбовая дорога*).

Приведем мнение М.Л. Ковшовой о культуре как семиотической системе, в которой «синтезируются знаки и смыслы: знак является носителем того, что было выработано человеком в процессе миропонимания. Культура понимается как пространство культурных смыслов, или ценностного содержания, вырабатываемого человеком в процессе миропонимания, и кодов – вторичных знаковых систем, в которых используются разные материальные и формальные средства для означивания культурных смыслов». [5, с. 241]. «Проводником» в культурное пространство служит образ фразеологизма – именно он актуализирует знания о происхождении фразеологизма, о связанных с этим ритуалах, обрядах, поверьях, мифах и др.; именно образ фразеологизма «будит» в сознании окультуренные представления; образ вызывает ассоциации с различными предметами текстами действиями, устанавливает связь с воплощенными в их культурными смыслами» [5, с. 248]. В связи с этим интересным представляется изучение ситуаций, реалий, характеристик, обозначаемых фразеологией национального языка, развитию которой послужили исторические, социальные процессы, явления, события, относящиеся к разным периодам и значит, отражающей культурные установки, значимые для того или иного

периода времени. Так, например, выше мы говорили о вышедшей из употребления ФЕ (*осрамиться*) *до девятой пуговицы*. Код девичьей чести также заложен в ФЕ *мазать / вымазать дёгтем* кого. прост. неодобр. 1. «Позорить девушку, обвинять ее в бесчестии». 2. «Очернять, выставять кою-л. в черном цвете». [3, с. 147]. Авторы объясняют происхождение данной ФЕ имевшим место в деревнях обычаем: «Деготь (несмотря на то, что в крестьянском быту он был важным и необходимым) из-за его черного цвета сделался символом бесчестия, зла. В деревнях дегтем вымазывали ворота девушке, потерявшей невинность до свадьбы» [3, с. 147]. Данная ФЕ возникла путем метонимизации свободного словосочетания с буквальным значением. Обычай перестал существовать, но данная ФЕ все еще является употребительной в силу актуальности ее значения, а значит культурного смысла.

Исследователи выделяют следующие тематические поля, выражаемые фразеологией русского языка: внешние качества, внутренние свойства и положение в обществе, физическое состояние, физическое действие и перемещение, чувство-состояние, чувство-отношение, деятельность, труд, безделье, бедность богатство, интеллектуальные способности и состояние, интеллектуальная деятельность, речевая деятельность, поведение, характеристика событий, явлений, пространство, мера, время [14, с. 352]. Отмеченные категории представляются значимыми для носителей языка, но лишь путем изучения конкретной ФЕ можно сказать о ее культурной коннотации. Так, например, многозначная ФЕ *шут гороховый* имеет три значения 1. «Пустой человек, чудака, служащий всеобщим посмешищем.» 2. Прост. «Бранное выражение в адрес кого-л.» 3. «Смешно, некрасиво или старомодно одетый человек.» [3, с. 641]. По первому значению данная ФЕ относится к тематическому полю «Внутренние свойства и положение в обществе», по второму значению относится к модальным ФЕ, по третьему значению – к тематическому полю «Внешние качества». В словаре русской фразеологии можно найти историко-этимологическую справку о данном фразеологизме, чье происхождение связывают с давно забытыми верованиями и обрядами [3, с. 641]. Историко-этимологический справочник включает комментарии и для отдельных компонентов ФЕ. Так, описание фразеологизма *Вот тебе, бабушка, и Юрьев день!* сопровождается подробным этимологическим комментарием: «Это право [право перехода крестьян от одного помещика к другому раз в году после окончания сельскохозяйственных работ в день святого Георгия (Юрия)] было закреплено и законом в Судебнике Великого князя Ивана III в 1497 г., где оговаривалось, что такой переход возможен лишь по окончании всех сельскохозяйственных работ, и определялись его сроки: за неделю или спустя неделю после осеннего Юрия, т. е. 26 ноября (по старому стилю), когда празднуется день святого великомученика Георгия (греч. «земледелец»), покровителя земледельцев. В течение семи дней до Юрьева дня законом предусматривались льготы для сделки и предварительного объявления помещику о переходе, для сборов и уплаты денег за пожилое, т. е. за прослуженное у помещика время.

По народному преданию, в Костромской и других губерниях помещики к Юрьеву дню варили крепкое пиво и в этот праздник подпаивали своих крестьян-наемщиков. Проведя этот праздник в попойке, простодушные крестьяне на следующий день после Юрьева дня с сожалением вспоминали, что не успели воспользоваться своим правом. Землевладельцы, нуждаясь в рабочей силе, переманивали крестьян друг у друга. Каждый раз борьба за них начиналась накануне Юрьева дня. К Юрьеву дню были приурочены судьбища, дающие крестьянам возможность уклоняться от посягательств помещика при переходе с места на место. В 1581 г. царь Иван IV, временно запретив переход крестьян в Юрьев день, способствовал тем самым прикреплению крестьян к земле помещика. Окончательное закрепление крестьян за помещиками произошло при Борисе Годунове, в 1607 г. Тем самым крестьяне лишились и минимальной свободы и превратились в крепостных. В этот период и возникла поговорка *Вот тебе, бабушка, и Юрьев день!*» [3, с. 38].

В качестве исследовательского материала привлекаются «тексты народной культуры, исторические тексты, описания магических и ритуальных действий, которые начинают

рассматриваться как культурные знаки, с которыми соотносятся знаки языка ... фразеологизмы». Знаки языка, факты этнографии и тексты фольклора создают исследовательское пространство, в котором ФЕ понимается как «единица, хранящая опыт и историческое миропонимание народа» [5].

Среди фразеологических словарей русского языка можно отметить Академический словарь русской фразеологии под редакцией А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского, который, как подчеркивают сами авторы, является «частью большого проекта по описанию современной русской фразеологии» [11, с. 3] и включает идиомы – «тип фразеологических единиц» [11, с. 4]. Современная русская фразеология включает разговорные идиомы (*как в аптеке, как баран [упереться], до безобразия, ловить блох, хвататься за бока*), просторечные (*для блезиру*), книжные (*адвокат дьявола, альфа и омега, войти в анналы, сдать в архив*) жаргонные (*по самое не балуйся, барабан на шею, крошить батон, у тебя на бороде*), стилистически сниженные (*авоськой стебанутый*) и высокие идиомы (*денно и ночью, ангел-хранитель*), идиомы, имеющие профессиональную (журн. *тяжелая артиллерия*, журн. *Боливар не выдержит двоих*) и социально-бытийную маркированность (*красный день календаря, как умная Маша*), устаревшие (*под башмаком*) и народные идиомы (*будет вам и белка, будет и свисток, Бог дал, Бог взял*), неприличные идиомы (компоненты идиомы – *табуизмы*) изучение которых, безусловно, обогатит знания о современной русской фразеологии, ее «строительного материала», т.е. компонентов, составляющих ФЕ, значимых концептуальных категориях на современном этапе, кодируемых ею, а также о культурной коннотации идиом с ценностями и смыслами.

Выводы. С одной стороны, методы фразеологического анализа нацелены на изучение роли отдельных компонентов, обнаруживая специфичное культурное значение ФЕ и их денотатов, выраженных словосочетаниями, а с другой стороны, изучение значений фразеологизмов с учетом их внутренней формы позволяет создать фразеологическую картину мира в центре которой находится народ, воспринимающий объективную реальность и проявляющийся в этой объективной реальности своими суждениями, оценками и характеристиками, на основе чего создаются национальные стереотипы. Рассмотренные аспекты научно-исследовательского подхода способствуют глубокому изучению национально-культурной специфики фразеологизмов, которые не только несут культурный код нации, но и составляют языковую картину мира, отражающую национально-культурные особенности, сложившихся на протяжении жизни народа.

Список литературы:

1. Бенвенист, Э. Общая лингвистика. Под редакцией, вступ. статьей и комментарием Ю.С. Степанова.- М.: Издательство «Прогресс», 1974. 447 с.
2. Социологический словарь / Акад. учеб.-науч. центр РАН-МГУ им. М. В. Ломоносова ; отв. ред. Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев ; ученый секретарь О. Е. Чернощек. – М. : Норма, 2008. 606 с.
3. Бирих, А.К., Мокиенко, В.М., Степанова, Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. - СПб.: Фолио-Пресс, 1998. 704 с.
4. Телия, В.Н. О методологических основаниях лингвокультурологии. // Логика, методология, философия науки. Тезисы докладов. - М.-Обнинск, 1995. С.102-104.
5. Ковшова, М. Л. Семантика и прагматика фразеологизмов: лингвокультурологический аспект: Дис. ... д-ра филол. наук. - М., 2009. 654 с.
6. Ли, Т.Х. Пространственная модель мира: когниция, культура, этнопсихология. - М.: Ин-т языкознания РАН, 1993. 193 с.
7. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Монография. - М., 1996. 284 с.
8. Василенко, А. П. Аспекты семантики фразеологизмов (на материале русского и французского языков): Дис. ... д-ра филол. наук. - Орел, 2011. 360 с.

9. Добровольский, Д. О. О возможности моделирования внутренней формы фразеологизма. // Лексикографическая разработка фразеологизмов для словарей различных типов и для Машинного фонда русского языка. Материалы к методической школе-семинару. Сб. статей. / Отв. ред. В.Н. Телия. - М.: Научный совет по лексикологии и лексикографии. Ин-т русского языка АН СССРМ., 1988. С. 87-97.
10. Ковшова, М. Л. Символ в семантике фразеологизмов: опыт исследования. // Вопросы филологии. 2008. № 2(29). С. 19-29.
11. Академический словарь русской фразеологии / Под ред. А. Н. Баранова, Д. О. Добровольского. 2-е изд., испр. и доп. - М.: ЛЕКСРУС, 2015. 1168 с.
12. Кириллова, Н. Н. Фразеология романских языков: этнолингвистический аспект. 2-е изд., сокр. - СПб.: Общество с ограниченной ответственностью «Книжный дом», 2015. 236 с.
13. Ковшова, М. Л. Культурно-национальная специфика фразеологизмов и вопросы экспликации их культурных смыслов. // Вопросы психолингвистики. Т.4. № 30. С. 90 – 101.
14. Словарь образных выражений русского языка. / Под ред. В.Н. Телия. - М.: «Отечество», 1995. 368 с.

List of literature:

1. Benveniste, E. General linguistics. Edited, entry. article and commentary by Yu.S. Stepanova.- M.: Progress Publishing House, 1974. 447 p.
2. Sociological dictionary / Acad. study.-scient. Center RAS-MGU im. M.V. Lomonosov; resp. ed. G. V. Osipov, L. N. Moskvichev; scientific secretary O. E. Chernoshchek. - M. : Norma, 2008. 606 p.
3. Birich, A.K., Mokienko, V.M., Stepanova, L.I. Dictionary of Russian phraseology. Historical and etymological reference book. - St. Petersburg: Folio-Press, 1998. 704 p.
4. Telia, V.N. On the methodological foundations of linguoculturology. // Logic, methodology, philosophy of science. Abstracts of reports. - M.-Obninsk, 1995. S.102-104.
5. Kovshova, M. L. Semantics and pragmatics of phraseological units: linguoculturological aspect: Dis. ... Dr. Philol. Sciences. - M., 2009. 654 p.
6. Lee, T.H. Spatial model of the world: cognition, culture, ethnopsychology. - M.: Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, 1993. 193 p.
7. Telia, V.N. Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguoculturological aspects. Monograph. - M., 1996. 284 p.
8. Vasilenko, A.P. Aspects of the semantics of phraseological units (based on the Russian and French languages): Dis. ... Dr. Philol. Sciences. - Orel, 2011. 360 p.
9. Dobrovolsky, D. O. On the possibility of modeling the internal form of a phraseological unit. // Lexicographic development of phraseological units for dictionaries of various types and for the Machine Fund of the Russian language. Materials for the methodical school-seminar. Sat. articles. / Rev. ed. V.N. Telia. - M.: Scientific Council on Lexicology and Lexicography. Institute of the Russian language of the Academy of Sciences of the USSR., 1988. S. 87-97.
10. Kovshova, M. L. Symbol in the semantics of phraseological units: research experience. // Questions of Philology. 2008. No. 2(29). pp. 19-29.
11. Academic dictionary of Russian phraseology / Ed. A. N. Baranov, D. O. Dobrovolsky. 2nd ed., rev. and additional - M.: LEKSRUS, 2015. 1168 p.
12. Kirillova, N. N. Phraseology of Romance languages: ethnolinguistic aspect. 2nd ed., abbr. - St. Petersburg: Limited Liability Company "Book House", 2015. 236 p.
13. Kovshova, M. L. Cultural and national specificity of phraseological units and questions of explication of their cultural meanings. // Questions of psycholinguistics. Т.4. No. 30. P. 90 - 101.
14. Dictionary of figurative expressions of the Russian language. / Ed. V.N. Telia. - M.: "Fatherland", 1995. 368 p.

Тетеринец Т.А., канд.экон.наук, доцент,
зав. научно-организационным отделом
ГНУ Институт экономики Национальной академии наук,
г. Минск, Республика Беларусь

ДОРОЖНАЯ КАРТА ЦИФРОВИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Аннотация. В современном мире драйвером экономического роста выступает человеческий капитал, определяющий интенсивность инновационных преобразований, масштабы интеллектуализации аграрного социума, перспективы развития сельских территорий. Указанные обстоятельства определили основную цель проведенного исследования, которая заключается в разработке практикоориентированных направлений цифровизации человеческого капитала. Достижение поставленной цели обусловили применение общенаучных методов исследования в совокупности с графической интерпретацией итогов работы. Результаты и научная новизна проведенного исследования состоит в разработке дорожной карты цифровизации человеческого капитала.

Ключевые слова: человеческий капитал, аграрный сектор, цифровизация, дорожная карта.

Teterinets T.A.,
Candidate of Economics, Associate Professor,
head scientific and organizational department
Institute of Economics, National Academy of Sciences,
Minsk, Belarus

ROADMAP FOR DIGITALIZATION HUMAN CAPITAL

Annotation. In the modern world, the driver of economic growth is human capital, which determines the intensity of innovative transformations, the scale of intellectualization of the agrarian society, and the prospects for the development of rural areas. The mentioned circumstances determine the main aim of the conducted research, which is to develop practice-oriented directions of human capital digitalization. The achievement of the aim was determined by the use of general scientific methods of research in conjunction with the graphical interpretation of the results of the work. The results and scientific novelty of the study consist in the development of a roadmap for the digitalization of human capital.

Keywords: human capital, agricultural sector, digitalization, roadmap.

Введение. Современные концепции устойчивого развития сельских территорий базируются на нео-эндогенном подходе, основу которого составляет экономика знаний, формируемая посредством комплексного и всестороннего использования человеческого капитала [1]. Сравнительный анализ прогрессивного развития регионов Беларуси показал наличие существенных диспропорций в разрезе городских и сельских территорий, одной из которых выступает их кадровый потенциал [2–4]. Принимая во внимание приоритетность этого фактора в инновационной трансформации отраслей и территорий, интеллектуальное развитие человеческого капитала является одной из первоочередных задач их устойчивого развития.

Цель проведенного исследования заключается в разработке практикоориентированных предложений, обеспечивающих инновационное развитие человеческого капитала в условиях цифровизации экономики.

Материал и методы проведенного исследования базируются на детальном изучении отечественной и зарубежной литературы в области цифровизации человеческого капитала, интеллектуального развития общества, а также инновационных трансформаций в аграрном

секторе. Методология научного поиска основывается на применение общенаучных методов, таких как, анализ, синтез, монографический, графический.

Результаты и обсуждение результатов. Практическая реализация нео-эндогенного подхода предусматривает разработку конкретного плана действия, обеспечивающих достижения конечного результата – устойчивого роста сельских территорий за счет наиболее эффективного использования человеческого потенциала. Трансформация последнего в реальную производительную силу, принимающую форму капитала, в современных условиях развития общества осуществляется вследствие информационно-технологических преобразований условий жизнедеятельности человека, направлений трансфера знаний и новшеств, подходов к организации аграрных производственных процессов, методов и механизмов управления социальной инфраструктурой сельских территорий, ориентиров инновационно-инвестиционного развития аграрного сектора, что в совокупности формирует инфраструктуру рынка человеческого капитала (рисунок 1).

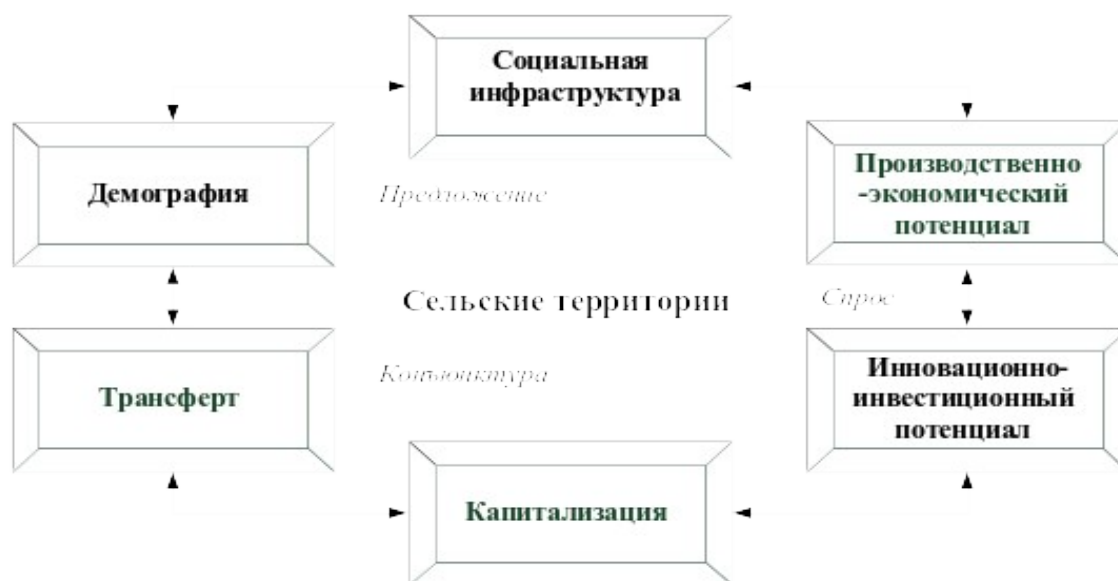


Рисунок 1. Инфраструктура аграрного рынка человеческого капитала

Примечание: Составлено автором.

Исходя из чего, одной из перспективных задач агроменеджмента является управление инфраструктурой рынка человеческого капитала, под которой следует понимать диалектическое взаимодействие функциональных подсистем, обеспечивающих его формирование, развитие и воспроизводство под воздействием взаимосвязи внутренних (зависимых) и внешних (независимых) факторов (объектов), составляющих и обеспечивающих основу функционирования системы знаний. Содержательность этого понятия раскрывается многоукладностью и взаимозависимостью социально-экономических, инвестиционно-инновационных факторов, уровня информатизации и способов передачи знаний, возможностями и направлениями реализации аграрного человеческого потенциала [1]

Прогрессивность инновационного развития и масштабы внедрения технологических новшеств в производственный процесс и жизнедеятельность общества объективно требуют совершенствования теории и практики управления формирования, накопления и развития аграрного человеческого капитала. Указанные трансформации констатируют уменьшение тесноты взаимодействия человеческих ресурсов и человеческого капитала вследствие усиления воздействия трансфера знаний на весь воспроизводственный цикл [5, с. 331].

Одним из направлений решения данной задачи является разработка дорожной карты цифровизации человеческого капитала, как эскиза программного документа, раскрывающего основные цели, характеристики (функционал) и инструменты (метрики) интеллектуального развития человеческого капитала сквозь призму информатизации аграрного общества

(рисунок 2). В основу ее разработки заложена идея цифровизации инфраструктуры человеческого капитала, обеспечивающая устойчивое развитие сельских территорий на основе нео-эндогенного подхода.

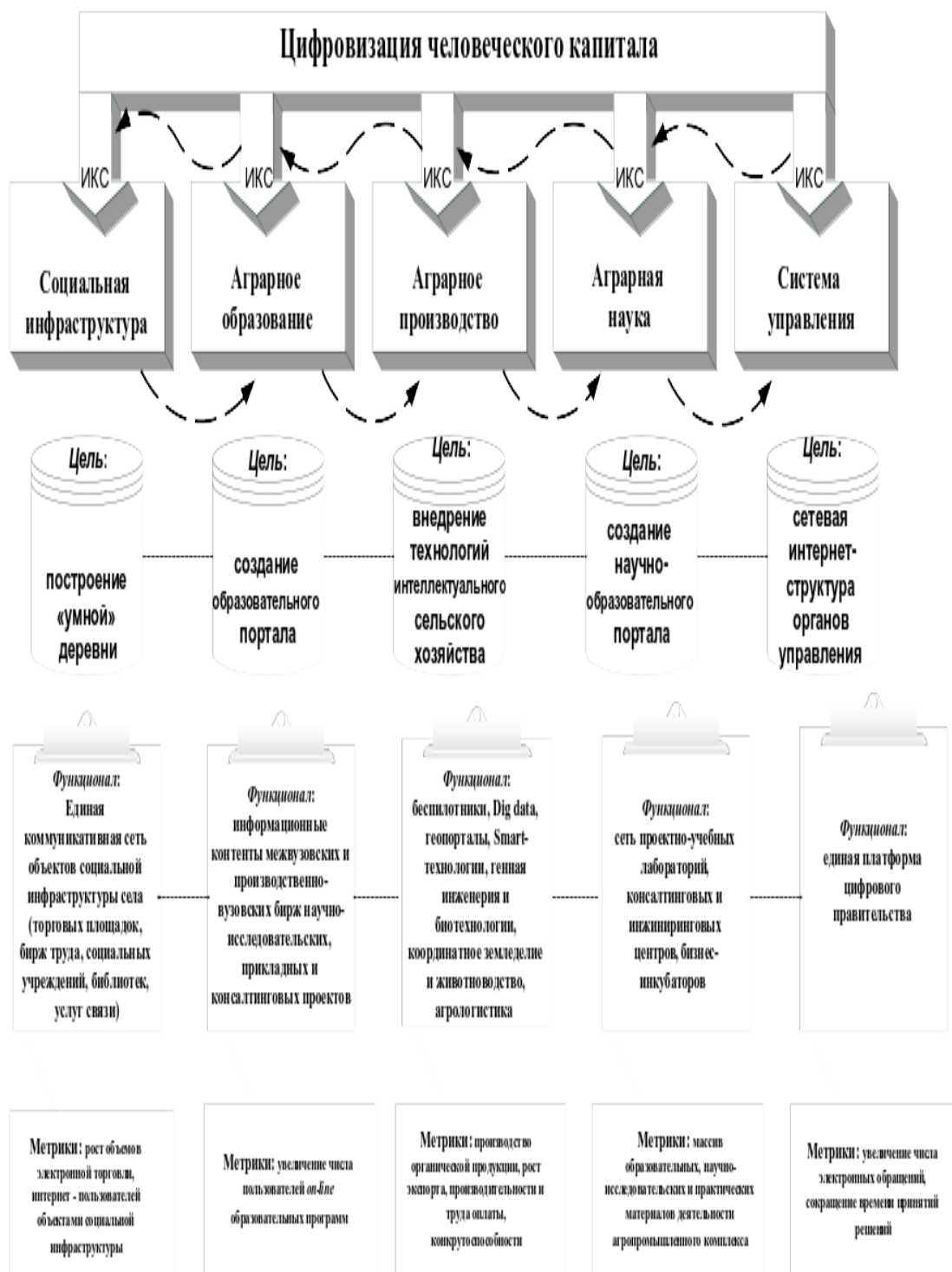


Рисунок 2. Дорожная карта цифровизации человеческого капитала
Условные обозначения: ИКС – информационно-консультационная служба

Примечание: Составлено на основе [6–9]

Дорожная карта цифровизации человеческого капитала представляет собой инструмент стратегического планирования, в графическом виде отображающий направления информационной трансформации аграрного социума, а также цифровой координации в единую сеть объектов социальной инфраструктуры аграрных территорий, учреждений

научно-образовательного сектора, субъектов малого, среднего и крупного предпринимательства, органов государственного управления различных уровней. Ее отличительными особенностями являются комплексность и взаимосвязь целей цифрового развития человеческого капитала, визуализация направлений реализации намеченных ориентиров, гибкая модель управления функционалом, а также возможность количественной оценки выполнения поставленных задач на основе качественных метрик. В дополнении к этому, дорожная карта учитывает длительность жизненного цикла объекта исследования и необходимость адаптационных преобразований, обеспечивающих поэтапность достижения поставленных целей.

Необходимость информационной трансформации аграрного социума предопределяет ее основную миссию – цифровизацию человеческого капитала, сущность которой раскрывается такими долгосрочными ориентирами, как построение «умной» деревни, создание единого научно-образовательного портала, внедрение технологий интеллектуального сельского хозяйства, продвижение сетевой интернет-структуры органов государственного управления вне зависимости от назначения и места их локализации. Последние носят стратегический характер и в последствии должны быть конкретизированы в рамках государственных программных документах, детализирующих процесс их достижения, определяющих сроки выполнения и конкретизирующие параметры оценки.

Представленная дорожная карта раскрывает функционал проекта, отражающий основные характеристики цифровизации основных сегментов аграрного сектора, участвующих в формировании человеческого капитала и обеспечивающих его капитализацию. В качестве таковых можно отметить формирование единой коммуникативной сети социальной инфраструктуры сельских территорий, проектно-учебных лабораторий, консалтинговых и инжиниринговых центров, бизнес-инкубаторов; разработку межвузовских, научно-производственных информационных бирж научно-исследовательских, прикладных и консалтинговых проектов; продвижение информационных технологий в аграрную сферу (использование беспилотников, геопорталов, Smart-технологий, генной инженерии и биотехнологий, координатного земледелия и животноводства, агрологистики); создание единой информационной платформы цифрового правительства.

Обозначенные метрики дорожной карты цифровизации человеческого капитала, выступающие качественными индикаторами очерченного функционала, позволяют оценить степень достижения поставленных целей и полноту реализации проекта. Одними из несомненных преимуществ выявленных маркеров является индикативность, динамичность и контурность качественных и количественных параметров достижения основной цели, что проявляется возможностью их корректировки.

Следует отметить, что каждый из сегментов дорожной карты не является отдельным элементом информационной платформы сельских территорий. Цифровизация аграрного сектора возможна на условиях комплексности, системности, взаимообусловленности поставленных задач. Построение «умных» деревень предопределяет необходимость технологической модернизации сельскохозяйственных организаций, которая, в свою очередь, зависит от состояния кадрового потенциала отрасли.

Интеллектуализация человеческого капитала обусловлена возрастающей востребованностью у специалистов аграрной сферы в ближайшие следующие компетенций: в планировании – «анализ и оценка новых технологий, продуктов и их свойств (70,6% респондентов); в реализации – интеграция информационных систем (60,8%); в эксплуатации – поддержка пользователей информационных систем (52,9%); в обеспечении – подготовка и обучение пользователей (62,7%); в управлении – оптимизация процессов (отметили 70,6% респондентов)» [7, 10].

Осуществляемая цифровизация АПК в значительной мере изменяет как характер сельского труда, так и требования к персоналу. Все более актуальным для отраслевых работодателей требованием становится высокий уровень компьютерной грамотности

работников агропродовольственного сектора, в связи с чем в сельских регионах в перспективе потребуется организация соответствующей системы обучения и подготовки [11]. Цифровизация человеческого капитала будет способствовать формированию новых компетенций работников:

- владение навыками работы с потоками информации, умение выявлять необходимую информацию для деятельности, способность организовывать эффективный ее поиск. При этом необходимо учитывать, что «уровень получаемой информации растет ежедневно, поэтому последствием работы в такой среде может стать не только эмоциональная перегруженность, но также проявление стресса и нервных состояний [12]. Указанный факт еще раз обуславливает необходимость комплекса мероприятий по изменению эго-идентичности работников, формирования у них стрессоустойчивости, готовности принимать решения в условиях большого потока информации и постоянных изменений критериев оптимальности решения;

- владение цифровыми программами для организации социального взаимодействия [13]. Особую актуальность это приобретает в условиях вынужденного перехода на удаленную работу вследствие пандемии. Изменение стиля жизнедеятельности, отсутствие эмоционального контакта с работниками повышают значимость владения навыками использования социальных сетей и цифровых программ телекоммуникационного взаимодействия;

- умение эксплуатировать оборудование, действующее на основе цифровых технологий; владение навыками его настройки, диагностики, устранения простейших неисправностей; готовность оптимизировать сочетание использования цифровых и традиционных технологий для повышения результативности деятельности всего предприятия;

- владение навыками моделирования технологических процессов; готовность участвовать в их переводе на цифровую основу; понимание логики организации цифровых взаимодействий различных технических систем, а также умения определять необходимые информационные потоки из внешней среды.

Промежуточным, но не менее важным элементом повышения уровня информационного обеспечения аграрного сектора является создание информационно-консультационных служб (ИКС) на базе Министерства сельского хозяйства и продовольствия Республики Беларусь, а также исполнительных органов управления различного территориального уровня. Функционирование ИСК нашло широкий спектр применения в зарубежной практике, масштабы и глубина ее применения постоянно расширяется и наполняется цифровыми технологиями [14–15]. Изначально подобные службы создавались как посредники между сельскохозяйственными производителями, товарными комплексами и перерабатывающими организациями, предоставляя ограниченный объем информации о состоянии аграрного рынка, динамике цен на сельскохозяйственную продукцию. Вместе с тем, их помощь была неоценима и на практике показала высокую результативность.

Выводы. Современные условия хозяйствования диктуют новые задачи, требуют маневренности в принятии решений, предписывают оперативности в получении информации. Эти обстоятельства вызывают необходимость расширения горизонта и вертикали деятельности информационно-консультационных служб, выходя з рамки производственного обслуживания. Прогрессивное развитие АПК невозможно в условиях кадровой недостаточности, низкой инновационной активности, слабой наукоемкости. Устранение этих проблем частично может быть решено посредством ИКС, которые будут выступать каналом передачи информации о наличии научно-исследовательских разработок в аграрной сфере, конъюнктуре рынка труда, наличии вакансий, оказывать помощь при получении правовой информации местному населению.

Внедрение ИКС позволит повысить эффективность оказания образовательных услуг посредством формирования банка профессий, наиболее востребованных у работодателей,

модернизации образовательных программ с учетом актуализации компетенций, усиления интеграции образовательного и производственного сегментов аграрного сектора, координации образовательных и профессиональных стандартов. Важная роль ИКС будет проявляться при формировании каналов связи между научно-исследовательскими, образовательными и производственными организациями. Формирование баз данных научных разработок, списка исследователей и области их интересов, перечня услуг, оказываемых исследовательскими организациями, будут способствовать повышению наукоемкости и конкурентоспособности аграрного производства. Естественным образом информационно-консультационные службы с течением времени будут трансформированы в прогрессивные *IT*-платформы, выступающие основой информации аграрной сферы. Вместе с тем, на этапе перехода к новым технологичным формам цифровизации, данный элемент информационного обеспечения аграрного сектора является необходимым.

Список литературы:

1. Гануш, Г.И., Тетеринец, Т.А. Эволюция теории и практики управления человеческим капиталом в аграрной // Весці Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі. Серыя аграрных навук. 2022. Т. 60. № 1. С. 36–46. DOI.org/10.29235/1817-7204-2022-60-1-00-00.
2. Тетеринец, Т.А., Чиж, Д.А. Оценка рисков устойчивого развития регионов Беларуси // Економічний вісник університету: Збірник наукових праць учених та аспірантів. Випуск 50. 2021. – С. 155–161. – DOI:10.31470/2306-546X-2021-50-155-161.
3. Рау, В.В., Скульская Л.В., Широкова Т.К. Пути возрождения сельских территорий России // Проблемы прогнозирования. 2022. № 1(190). С. 114–124. DOI:10.47711/0868-6351-190-114-124.
4. Бондаренко, Л. Город и деревня: дистанция и пути ее преодоления / // АПК: экономика, управление. 2020. № 12. С. 103–117.
5. Тетеринец, Т.А. Прогрессивная концепция управления человеческим капиталом в АПК // Розвиток обліку, аудиту та оподаткування в умовах інноваційної трансформації соціально-економічних систем: матеріали VIII Міжнарод. наук.-практ. конф., Кропивницький, 25 листопада 2020 р. / Центральноукраїнський національний технічний університет / редкол.: Н.С. Шалімова [и др.]. – Кропивницький, 2020.– С. 331–332.
6. Курносова, Н.С. Разработка стратегии информатизации сельского хозяйства // Вестник Воронежского государственного аграрного университета. 2018. Вып. 2 (57). С. 166–173.
7. Павлутенкова, М.Ю. Электронное правительство vs цифровое правительство в контексте цифровой трансформации //Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 5. С. 120–135. DOI:10.14515/monitoring.2019.5.07.
8. Обзор цифровой повестки в мире. [Электронный ресурс] // Евразийская экономическая комиссия.– Режим доступа: [https:// http://www.eurasiancommission.org](https://http://www.eurasiancommission.org).
9. Трухачев, В.И. О подготовке кадров для цифрового сельского хозяйства // Вестник российской сельскохозяйственной науки. 2019. № 2. С. 15 – 19.
10. Ковтунов, А., Цуба, А. Основные аспекты коммерциализации результатов научной и научно-технической деятельности в Республике Беларусь // Аграрная экономика. 2022. № 4. С. 26-31. DOI:10.29235/1818-9806-2022-4-26-31.
11. Основин, С., Мальцевич, Н., Основин, В., Основина, Л. [Формирование модели модернизации в условиях цифровой экономики](#) // [Аграрная экономика](#). 2020. № 9(304). С. 34 – 41.
12. Иванова, И.А., Клевцова, К.С. Развитие профессиональных качеств и мотивация технических специалистов нового поколения // Транспортное дело России. 2019. № 2. С. 72–73.
13. Годин, В.В., Белоусова, М.Н., Белоусов, В.А., Терехова, А.Е. Сельское хозяйство в цифровую эпоху: вызовы и решения // E-Management. 2020. Т. 3. № 1. С. 4–15.

14. Тақун, А.П., Сайганов, А.С., Ковалев, И.Л. Исследование форм и методов организации консультационного обслуживания сельскохозяйственных товаропроизводителей // Экономические проблемы инновационного развития АПК на современном этапе: вопросы теории и методологии: [Сб. ст.] / Под ред. В.Г. Гусакова. Мн: Институт системных исследований в АПК НАН Беларуси, 2014. С. 38–47.

15. Колмыков, А.В. Основные цели, задачи и функции устойчивого социально-экономического развития административных районов как кластерных организаций // Проблемы экономики: сборник научных трудов: [Сб. ст.] / Ред. кол.: Л. В. Пакуш [и др.]. Горки: Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, 2022. №1 (32). С. 54–61.

List of literature:

1. Ganush, G.I., Teterinets, T.A. Evolution of the theory and practice of human capital management in the agrarian industry // Bulletin of the National Academy of Sciences of Belarus. Series of agricultural sciences. 2022. V. 60. No. 1. S. 36–46. DOI.org/10.29235/1817-7204-2022-60-1-00-00.

2. Teterinets, T.A., Chizh, D.A. Assessing the risks of sustainable development of the regions of Belarus // Economic Visnik of the University: Collection of Scientific Works of Scientists and PhD Students. Issue 50. 2021. - S. 155–161. – DOI:10.31470/2306-546X-2021-50-155-161.

3. Rau, V.V., Skulskaya L.V., Shirokova T.K. Ways of the revival of rural areas of Russia // Problems of Forecasting. 2022. No. 1(190). pp. 114–124. DOI:10.47711/0868-6351-190-114-124.

4. Bondarenko, L. City and village: distance and ways to overcome it / // APK: economics, management. 2020. No. 12. P. 103–117.

5. Teterinets, T.A. Progressive concept of human capital management in the agro-industrial complex // Development of the image, audit and subsidies in the minds of innovative transformation of social and economic systems: materials of VIII International. sci.-pract. Conf., Kropyvnytskyi, November 25, 2020 / Central Ukrainian National Technical University / editorial board: N.S. Shalimova [i dr.]. - Kropyvnytsky, 2020. - S. 331-332.

6. Kurnosova, N.S. Development of an informatization strategy for agriculture // Bulletin of the Voronezh State Agrarian University. 2018. Issue. 2 (57). pp. 166–173.

7. Pavlyutenkova, M.Yu. Electronic government vs digital government in the context of digital transformation // Public opinion monitoring: economic and social changes. 2019. No. 5. P. 120–135. DOI:10.14515/monitoring.2019.5.07.

8. Overview of the digital agenda in the world. [Electronic resource] // Eurasian Economic Commission. - Access mode: [https:// http://www.eurasiancommission.org](https://http://www.eurasiancommission.org)

9. Trukhachev, V.I. On the training of personnel for digital agriculture // Bulletin of the Russian agricultural science. 2019. No. 2. P. 15 – 19.

10. Kovtunov, A., Tsuba, A. The main aspects of the commercialization of the results of scientific and scientific and technical activities in the Republic of Belarus // Agrarian economy. 2022. No. 4. S. 26-31. DOI:10.29235/1818-9806-2022-4-26-31.

11. Osnovin, S., Maltsevich, N., Osnovin, V., Osnovina, L. Formation of the modernization model in the digital economy // Agrarian economy. 2020. No. 9(304). pp. 34 – 41.

12. Ivanova, I.A., Klevtsova, K.S. Development of professional qualities and motivation of new generation technical specialists // Transport business of Russia. 2019. No. 2. P. 72–73.

13. Godin, V.V., Belousova, M.N., Belousov, V.A., Terekhova, A.E. Agriculture in the digital age: challenges and solutions // E-Management. 2020. V. 3. No. 1. S. 4–15.

14. Takun, A.P., Saiganov, A.S., Kovalev, I.L. Study of the forms and methods of organizing consulting services for agricultural producers // Economic problems of innovative development of the agro-industrial complex at the present stage: questions of theory and methodology: [Coll. Art.] / Ed. V.G. Gusakov. Мн: Institute for System Research in the Agroindustrial Complex of the National Academy of Sciences of Belarus, 2014, pp. 38–47.

15. Kolmykov, A.V. The main goals, objectives and functions of sustainable socio-economic development of administrative districts as cluster organizations // Problems of Economics: a collection of scientific papers: [Sb. Art.] / Ed. coll.: L. V. Pakush [and others]. Gorki: Belarusian State Agricultural Academy, 2022. No. 1 (32). pp. 54–61.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К БРАКУ И СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МОЛОДЕЖИ

***Аннотация.** Кризисное положение всех сфер функционирования нашего общества деструктивно воздействует на межличностные отношения и психологическую атмосферу внутри семьи. Общественные проблемы, экономические кризисы, политические конфликты и общая неустойчивость нашей жизни создают преграды на пути к созданию или сохранению гармоничной ячейки общества.*

Подобные тенденции отмечаются как в развитых, так и развивающихся странах, которым свойственны: активные процессы деградации семейного образа жизни, ослабление престижа института семьи, трансформация традиционных ценностей, включающая снижение потребности иметь детей и высокий процент разводов.

На сегодняшний день кризис института семьи является общемировой проблемой, требующей оперативного решения во благо социального благополучия молодежи и их будущего. Особенно остро данный вопрос стоит в образовании и воспитании лиц с интеллектуальными нарушениями, которые представляют собой сложную группу людей, строящих семейные отношения в рамках психофизических ограничений.

***Ключевые слова:** интеллектуальные нарушения, кризис, социальное благополучие.*

Chernykh E.A.,
Master's student of Surgut State
Pedagogical University,
Surgut, Russia

FORMATION OF READINESS FOR MARRIAGE AND FAMILY LIFE OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AS A FACTOR IN THE SOCIAL WELL-BEING OF YOUNG PEOPLE

***Annotation.** The crisis situation in all spheres of the functioning of our society has a destructive effect on interpersonal relations and the psychological atmosphere within the family. Social problems, economic crises, political conflicts, and the general instability of our life create obstacles to the creation or preservation of a harmonious unit of society.*

Such trends are observed in both developed and developing countries, which are characterized by: active processes of degradation of the family way of life, weakening of the prestige of the family institution, transformation of traditional values, including the reduction of the need to have children and a high percentage of divorces.

Today the crisis of the family institution is a global problem that requires an urgent solution for the social well-being of young people and their future. This issue is particularly acute in the education and upbringing of persons with intellectual disabilities, who are a complex group of people building family relationships within the framework of psychophysical limitations.

***Key words:** intellectual disability, crisis, social well-being.*

***Введение.** Многоликость социально-общественных проблем и кризисное состояние важнейших сфер нашего общества накладывают неблагоприятный отпечаток на функционирование современной семьи.*

Механизмом регуляции и коррекции семейных отношений во всех исторических эпохах выступало общество, прививающее и воспитывающее ценностные ориентиры и моральные нормы. Однако, стоит отметить, что реформирование самого общества разрушительно повлияло на институт семьи и его духовно-нравственные ценности.

На сегодняшний день мы отмечаем огромное количество традиций и устоев, указывающих на то, что общество создало новые стандарты семьи, влияющие на жизненный выбор молодежи. Данный факт обязывает нас рассмотреть данный вопрос монументально, на уровне государственной проблемы.

Многочисленные исследования уровней готовности к браку и сформированности нравственных ценностей у молодежи на различных временных этапах подтверждают нашу теорию. Результаты этих работ побуждают нас к необходимости уделить особое внимание подготовке к браку и семейной жизни молодых людей в рамках образовательных программ.

Особенно остро эта задача проявляется в отношении лиц с интеллектуальными нарушениями. Проведенный анализ научных работ показал, что на сегодняшний день образовательная система не оснащена необходимой базой для подобной подготовки, что подразумевает слабый уровень содержания программ, отсутствие современных учебно-методических материалов и технологий.

Основной проблемой в данном вопросе является противоречие между теорией и практикой воспитания будущего семьянина. В практической плоскости можно наблюдать постоянно расширяющийся объем требований и рост интереса молодых людей с интеллектуальными нарушениями к семейной жизни и любовным отношениям. В теоретической же плоскости мы отмечаем слабо разработанные формы и методы работы, отсутствие программ, рабочих тетрадей, учебников, отвечающих запросам современных подростков.

В современных научных исследованиях, посвященных проблемам воспитания положительного отношения к семейной жизни, серьезное внимание уделяется педагогической культуре семьи. По мнению ученых, основой совершенствования семейного воспитания является работа по повышению педагогической культуры родителей, важной частью которой выступает подготовка отцов и матерей, включающая целенаправленное психолого-педагогическое научное просвещение.

В этих работах выявляется взаимосвязь педагогического просвещения и самообразования, затрагивается вопрос о влиянии народной педагогики на семейное воспитание, подчеркивается первенствующая роль родителей в воспитании будущего семьянина. Семья своими ценностными ориентациями, особенностями межличностных отношений, всем укладом и стилем жизни прямо или косвенно, в большей или меньшей степени готовит ребенка к его будущей семейной жизни.

Таким образом, в современных исследованиях отмечается необходимость планомерного, последовательного воспитания будущего семьянина, начиная с дошкольного возраста внутри собственной семьи. Как отмечают отечественные и зарубежные ученые, самым сложным вопросом остается половое воспитание детей.

Большую роль в подготовке молодых людей к семейной жизни должна играть школа как специальное общественное учреждение по воспитанию подрастающего поколения. Учитывая данный факт, можно сказать, что мы имеем дело с необходимостью готовить обучающихся к семейной жизни, используя современные методы и технологии, которые соответствуют потребностям и интересам детей.

Особое внимание необходимо уделить обучающимся старших классов, так как подростковый и юношеский периоды являются сензитивными для восприятия подобной информации. Это связано с тем, что юность - последний возрастной этап, непосредственно предшествующий супружеству и самоопределению, которое зачастую включает не только профессиональное направление, но и любовное.

Недостаточная подготовка старших школьников может являться причиной подрыва семейных отношений и общего благополучия молодежи, поэтому такие деликатные вопросы возможно решить лишь общими усилиями педагогов, психологов и родителей.

Нужно отметить, что российское общество, как и школьные программы в настоящее время предусматривают изучение факультативных предметов, направленных на подготовку современных обучающихся к семейной жизни.

Содержание данных программ, как и методы преподавания, к сожалению, не находят отклика у современных подростков и их родителей, потому не пользуются популярностью в рамках образовательной системы.

Особенно остро на всех этапах существования образования и в последние годы стоит проблема полового воспитания подрастающего поколения. Попытка образовательных учреждений ввести курс лекций по половому просвещению вызвала целый ряд вопросов о целесообразности таких нововведений как со стороны родителей, так и в СМИ. Особой критике подвергалось открытое, прямолинейное и преждевременное разъяснение половых вопросов.

Общеизвестно, что система подготовки молодежи к семейной жизни имеет многоаспектное направление: психолого-педагогическое просвещение; вопросы гигиены; особенности полоролевых и детско-родительских отношений; основы коммуникации; развитие личностных качеств, необходимых для вступления в брак, половое воспитание. Однако, анализируя попытки подготовить детей к семейной жизни, мы наблюдаем либо полное отрицание сексуального просвещения, либо его поверхностное преподавание.

Стоит отметить, что проблема добрачной половой жизни является сложным вопросом, который на разных этапах существования общества так и не нашел единственно правильного решения. Мы считаем, что игнорирование сексуального вопроса и табуирование подобных тем в подготовки детей к браку и семейной жизни приводят к негативным последствиям для молодого поколения (повышение уровня ранее беременности и венерических заболеваний; ухудшение сексуальной культуры и знаний о собственном теле и пр.)

Большие сложности сексуального просвещения связаны с отсутствием соответствующих формализованных методик, которые позволяли бы дифференцированно оценивать достигнутый уровень психосексуального развития, осведомленности в вопросах пола, полоролевой идентификации. Кроме того, существует явный дефицит методик, специально созданных или адаптированных для детей и подростков с нарушением интеллектуального развития.

Таким образом, нами было выявлено, что формирование готовности к браку и семейной жизни остается актуальной и многогранной научной проблемой как в отношении обучающихся с сохранным интеллектом, так и лиц с интеллектуальными нарушениями.

На наш взгляд, необходимо разработать содержание программы учебного курса, обеспечивающее взаимосвязь содержательно-процессуальной подготовки и внутриличностного формирования готовности старшекласников с нарушениями интеллекта к браку и семейной жизни и организовать педагогически целесообразную, целенаправленную включенность обучающихся старших классов с нарушениями интеллекта в интерактивный процесс освоения поэтапно усложняющегося содержания при формировании готовности к браку и семейной жизни, обеспечивающую гармонизацию и интенсификацию развития готовности на уровне всех его компонентов.

Цель исследования. Опираясь на ранее приведенную информацию, нами была выделена цель: теоретически обосновать и разработать содержание формирования готовности к браку и семейной жизни у обучающихся старших классов с интеллектуальными нарушениями с использованием технологии интерактивного обучения.

В рамках этого исследования будут проведены констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты с обучающимися старших классов (10-11 класс) с интеллектуальными нарушениями.

В ходе исследования будут разработаны программы, включающие современные методы и технологии обучения, рабочая тетрадь с вариативными заданиями для обучающихся с разным уровнем психофизических способностей, диагностический материал (методики, контрольные тесты), сайт для родителей с необходимой информацией и методическими разработками (презентации, памятки, буклеты), рекомендации и конспекты для педагогов.

Методы и материалы. При проведении констатирующего эксперимента, мы опирались на работы авторов (Т.С. Анисимова, Л.М. Архангельский, В.И. Бойко, Е.В. Филимонова, Ю.Н. Костинкова, Е.И. Зритнева, Н.Г. Мяснянкина, Е.П. Ширяева, К.Г. Багдужева и пр.), которые занимались исследованием подготовки подростков и молодых людей к семейной жизни в последние 20-25 лет. Учитывая контингент обучающихся и современные тенденции, мы модернизировали и адаптировали использованные методики:

1. Опросник методики «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна (2 адаптированных варианта для обучающихся с легкой и умеренной степенью интеллектуальных нарушений).

2. Методика М. Рокича «Ценностные ориентации» (1 адаптированный вариант для обучающихся с легкой степенью интеллектуальных нарушений).

3. Тест-карта оценки готовности к семейной жизни (И.Ф. Юнда) (1 адаптированный вариант для обучающихся с легкой степенью интеллектуальных нарушений);

4. Карточки-ситуации для обучающихся с умеренной степенью интеллектуальных нарушений.

5. Тестирование по блокам программы (2 адаптированных варианта для обучающихся с легкой и умеренной степенью интеллектуальных нарушений).

В результате обследования нами были продиагностированы 64 обучающихся с легкой степенью интеллектуальных нарушений, из которых 16 имеют пограничную легкую степень интеллектуальных нарушений (фактически умеренную). В ходе диагностической работы мы выделили экспериментальную и контрольную группы, в каждую из которых входят 24 обучающихся с легкой степенью интеллектуальных нарушений и 8 обучающихся с умеренной степенью.

Целью эксперимента является определение исходного уровня сформированности компонентов (эмоционально-волевой, нравственно-моральный, социально-мотивационный, интеллектуально-познавательный), необходимых для достаточной готовности к браку и семейной жизни. При выборе и адаптации диагностических методик учитывалось:

- 1) соответствие возрасту и степени интеллектуальной способности обучающихся;
- 2) возможность судить об уровне исследуемой способности в совокупности составляющих ее компонентов;
- 3) доступность материала.

Исходя из выделенных нами компонентов, мы выделяем три уровня сформированности данных компетенций: низкий, средний, высокий.

Результаты и их обсуждения. По результатам проведенной диагностики и бесед с обучающимися было выявлено, что из 100% (48 человек с легкой степенью интеллектуальной недостаточности) лишь 16,67% (8 человек) способны самостоятельно (в устной или письменной формах) обозначить собственную позицию в отношении брака и семейной жизни. Эти же дети демонстрируют высокий уровень по «Шкале эмоционального отклика», «Ценностные ориентации», тест-карте оценки семейной жизни и тестированию по блокам программы. Данная категория детей адекватно ситуации реагирует на эмоции и чувства других людей, способны оказать поддержку и помощь, соответствующие собственным психофизическим возможностям. Их ответы в тест-карте и методике «Ценностные ориентации» свидетельствуют о преобладающем большинстве адекватных ситуативных установках в области семейной жизни, правильному и критичному плану на будущее, стремлению к развитию.

37,5% (18 человек) демонстрируют пограничный средний уровень по вышеуказанным методикам. Их ответы свидетельствуют о лабильности эмоциональных реакций на эмоции и чувства других людей, сниженном уровне эмпатии и критичности по отношению к собственной личности и поведению, некоторые ответы указывают на высокий уровень эгоцентричности. Обучающиеся могут с направляющей помощью взрослого адекватно оценить ситуацию, но для этого им требуются дополнительное время, беседы и разъяснения.

45,83% (22 человек) показали низкие результаты по всем методикам. Большинство обучающихся считают, что эмоции и чувства другого человека неважны, их ответы в методике «Шкала эмоционального отклика» говорят об отсутствии понимания собственных чувств, эмоциональной зажатости и аналогичных требований к другим людям. Данная категория детей демонстрирует вербальную агрессию, нетерпимость по отношению к проблемам другого человека, они заиклены на собственной личности и потребностях. Их отношение к семейной жизни сводится к потреблению благ, использованию другого человека в качестве получения какой-либо выгоды, не признают собственную ответственность в рамках семейной жизни. В методике «Ценностные ориентации» стремятся получать от жизни удовольствие, заиклены на материальных благах и свободе. Неадекватно оценивают собственные знания, умения и навыки, самооценка критично завышена или занижена.

Категория детей с пограничной легкой степенью интеллектуальных нарушений продемонстрировали следующие результаты: 62,5% (10 человек) знают и отличают базовые эмоции, дают социально-приемлемые ответы по отношению к различным ситуациям. Уровень эмпатии снижен, но обучающиеся понимают, как оказать простейшую помощь человеку и принимают эмоции других людей без агрессии. 37,5 (6 человек) испытывали трудности в ответах на вопросы: не понимали сути, отвечали без какой-либо логики, пытались списать ответы у друг друга. Исходя из наблюдения и информации от педагогов, можно сказать, что данная категория детей не отличается стремлением создать семью, им сложно поддерживать любые социальные контакты, их мышление можно назвать аутистичным и конкретным.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали недостаточный уровень сформированности готовности к браку и семейной жизни. Полученные данные свидетельствуют о том, что у обучающихся в экспериментальных и контрольных группах не обнаружено резких различий по выделенным компонентам. Исследование показало, что формирование готовности к браку и семейной жизни у обучающихся с интеллектуальными нарушениями осуществляется в недостаточной степени. Это проявилось прежде всего в том, что участники констатирующего этапа экспериментальной работы имели весьма расплывчатое, фрагментарное представление о семейной жизни, собственной роли внутри брака и необходимых для создания здоровых отношений качествах человека.

Выводы. В результате проделанной работы можно сделать следующие выводы:

1. Формирование готовности к браку и семейной жизни остается актуальной и многогранной научной проблемой, так как результаты констатирующего этапа эксперимента показали недостаточный уровень сформированности готовности к браку и семейной жизни обучающихся с интеллектуальными нарушениями.
2. Вышеуказанный факт имеет прямое влияние на благополучие молодых людей в сфере семейной жизни и их общего психологического состояния.
3. Анализ литературы и личный практический опыт раскрыли слабые стороны образовательной системы в вопросах подготовки обучающихся к семейной жизни (устаревшие программы, отсутствие современных методов и технологий обучения, недостаточно разработанный диагностический материал и пр.)

Широкое значение данного исследования состоит в том, что современные молодые люди с интеллектуальными нарушениями нуждаются в подготовке к семейной жизни и половому воспитанию, а образовательная система и родители не имеют надежных инструментов для их обеспечения.

Дальнейшие исследования будут выражаться в формирующем и контрольном экспериментах. В перспективе они могут оказаться весьма полезным вкладом в практическую плоскость обучения и воспитания будущего семьянина, влияя на его благополучие.

Список литературы:

1. Зайцев, В.С. Педагогические технологии: элективный курс для подготовки бакалавров и магистров: в 2-х кн. Кн. 1. - Челябинск. ЧГПУ, 2012, 424 с.
2. Холостова, Е.И., Шинина, Т.В. Социально-психологическая устойчивость семьи в современной России. Монография. - М.: Дашков и К, 2016. 172 с.
3. Мачильская, А.П. // Вестник СПбГУ. Серия: 12. 2011. №2. С. 136-140.
4. Мартынова, В.В., Погодина Е.К. Основы семейной жизни: подготовка к браку и семейной жизни: 9-й класс: пособие для педагогов учреждений общего и среднего образования с белорусским и русским языками обучения. - Минск: Национальный институт образования, 2020. 192 с.
5. Прокопенко, А.В., Остапенко, Т.А., Сизых, Е.Н. Методические рекомендации по реализации образовательной программы «Нравственные основы семейной жизни». - Белгород: ОГАОУ ДПО «БелИРО», 2020. 39 с.
6. Карцева, Л.В. Семейведение: учебно-методическое пособие. - Казань: КГУКИ, 2013. 166 с.
7. Зеер, Э.Ф., Павлова, А.М., Сыманюк, Э.Э. Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход. - М.: МПСИ, 2005. 216 с.

List of literature:

1. Zaitsev, V.S. Pedagogical technologies: an elective course for the preparation of bachelors and masters: in 2 books. Book. 1. - Chelyabinsk. ChGPU, 2012, 424 p.
2. Kholostova, E.I., Shinina, T.V. Socio-psychological stability of the family in modern Russia. Monograph. - M.: Dashkov i K, 2016. 172 p.
3. Machilskaya, A.P. // Bulletin of St. Petersburg State University. Series: 12. 2011. No. 2. pp. 136-140.
4. Martynova V.V., Pogodina E.K. Fundamentals of family life: preparation for marriage and family life: 9th grade: a guide for teachers of general and secondary education institutions with Belarusian and Russian languages of instruction. - Minsk: National Institute of Education, 2020. 192 p.
5. Prokopenko, A.V., Ostapenko, T.A., Sizykh, E.N. Guidelines for the implementation of the educational program "Moral Foundations of Family Life". - Belgorod: OGAOU DPO "BelIRO", 2020. 39 p.
6. Kartseva, L.V. Family science: teaching aid. - Kazan: KGUKI, 2013. 166 p.
7. Zeer, E.F., Pavlova, A.M., Symanyuk, E.E. Modernization of vocational education: Competence-based approach. - M.: MPSI, 2005. 216 p.

Ярошенко О.В.,
учитель истории КГУ Областная специальная
(коррекционная) школа-интернат для детей с нарушениями слуха,
г. Петропавловск, Казахстан

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА НА УРОКАХ ИСТОРИИ И КРАЕВЕДЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальной теме воспитания школьников в духе казахстанского патриотизма. Автор делится опытом работы с детьми с нарушениями слуха на уроках истории и краеведения. В статье приводятся примеры использования эффективных форм и методов, направленных на воспитание патриотизма у молодежи.

Ключевые слова: история, музей, патриотизм, краеведение, воспитание, школьники с нарушениями слуха.

Yaroshenko O.V.,
history teacher Regional special
(correctional) boarding school for children with hearing impairments,
Petropavlovsk, Kazakhstan

EDUCATION OF PATRIOTISM IN THE LESSONS OF HISTORY AND LOCAL LORE

Annotation. The article is devoted to the current topic of educating schoolchildren in the spirit of Kazakhstani patriotism. The author shares her experience of working with children with hearing impairments in the lessons of history and local history. The article provides examples of the use of effective forms and methods aimed at instilling patriotism among young people.

Keywords: history, museum, patriotism, local history, education, schoolchildren with hearing impairments.

Важную роль в современном образовательном процессе в целом, обучении и воспитании молодого поколения в частности играет историческое образование, которое в современной казахстанской школе составляет стержень всех гуманитарных и обществоведческих курсов уровня основного среднего образования.

Я работаю учителем истории в школе-интернате для детей с нарушениями слуха. Меня волнует проблема, что у части молодежи отсутствует чувство гордости, любви, привязанности к Родине. Юное поколение мало интересуется историей своей страны, своего народа. Работая над проблемой «Воспитание школьников с нарушениями слуха в духе казахстанского патриотизма» реализую ключевую задачу современной государственной политики Республики Казахстан.

Эффективным средством воспитания будущего гражданина – патриота Казахстана считаю проводимую мной системную краеведческую деятельность, которая позволяет учащимся ближе познакомиться с родным краем, познать духовно-нравственные традиции народа. Это и есть истоки и основа патриотического воспитания

В законе РК «Об образовании» [1, ст.11] отмечается, что задачами системы образования являются «воспитание гражданственности и патриотизма, любви к своей Родине – Республике Казахстан, уважения к государственным символам и государственному языку, почтения народных традиций, нетерпимости к любым антиконституционным и антиобщественным проявлениям; воспитание личности с активной гражданской позицией, формирование потребностей участвовать в общественно-политической, экономической и культурной жизни республики, осознанного отношения личности к своим правам и обязанностям». Школьники с особыми образовательными потребностями должны быть вовлечены в активную жизнь социума и осознавать себя полноправными членами общества.

Часть уроков по краеведению провожу в формате экскурсий, на которых школьники детально изучают историю своей малой родины – Северо-Казахстанской области и города Петропавловска.

Широкий спектр тематики уроков и экскурсий по краеведению многогранен: «История города Петропавловска», «История Северо-Казахстанской области», «Улицы города Петропавловска, названные в честь героев Великой Отечественной войны», «В краю белых берёз», «Купеческие усадьбы города Петропавловска», «История школы-интерната», «Работники школы-интерната – участники Великой Отечественной войны», «Годы репрессий», «Сакральные места Северо-Казахстанской области».

Уроки в виде исторических экскурсий способствуют формированию нравственных качеств личности и распространению исторических знаний.

В условиях учебного процесса по истории, в учебных заведениях для учащихся с нарушениями слуха, особое значение приобретает принцип наглядности, сформулированный Я.А. Коменским и получивший признание в современной методике преподавания истории. На основе непосредственного восприятия предметов или с помощью изображений (наглядности) в процессе обучения у учащихся формируются образные представления и понятия об историческом прошлом.

Наглядность в обучении способствует тому, что у школьников, благодаря восприятию предметов и процессов окружающего мира, формируются представления, правильно отображающие объективную действительность, и вместе с тем, воспринимаемые явления анализируются и обобщаются в связи с учебными задачами. [2, с. 123] При изложении исторических событий, наглядность частично конкретизирует или частично заменяет повествовательный или описательный материал, повышает содержательность изложения, сокращая затраченное время. Наглядность позволяет уточнить исторические представления учащихся. Наглядность создает яркий и точный зрительный образ исторического прошлого, облегчает познание сложных исторических понятий, подведение к объективному пониманию истории.

Для учащихся старших классов разработаны экскурсии в мечеть, православный храм, костел. Знакомя школьников с историей разных религий, обычаями, верованиями различных конфессий, прививаю им межнациональную толерантность – признание права других людей на жизнь и существование, терпимое отношение к ним, их взглядам, культуре, истории, независимо от национальности.

Уроки-экскурсии выстраиваю в две логические части: первая часть – виртуальная, проводится в классе с использованием интерактивной доски, вторая часть – реальная, проводится в музеях и по улицам города и области. Предметная наглядность исторического материала ценна тем, что создает у школьников образы подлинных исторических памятников и оказывает большое эмоциональное воздействие на них.

Мой опыт проведения уроков-экскурсий усиливает мотивацию к учебной деятельности учащихся в изучении истории своей страны. Опубликованная в Республиканском научно-методическом журнале «Коррекционная педагогика» разработка моего урока-экскурсии «Купеческие усадьбы г. Петропавловска к. XIX – н. XX вв.» адресована учителям-историкам, воспитателям интернатных учреждений и студентам педагогических специальностей. [3, с. 28]

Налажена связь с областным историко-краеведческим музеем. Совместно с работниками музея провожу уроки-практикумы. Ценностным компонентом таких уроков является использование принципа наглядности, так необходимого для детей с нарушениями слуха.

На уроках истории успешно использую метод проектов. Например, при работе над проектами в изучении истории родного края заинтересовываю идеей, предлагаю оптимальные направления исследовательской работы. Далее, совместно с учащимися, определяем алгоритм выполнения проекта, ненавязчиво сопровождаю в практической реализации, контролирую этапы, провожу анализ ученической работы, вместе с ними

формулирую выводы и тезисы их выступления, оказываю помощь в создании слайдов. Дети с нарушениями слуха, под моим руководством, сумели выполнить работу и представить результаты своей работы аудитории.

Хочу отметить, что учитель должен принимать непосредственное участие на всех этапах ученического проекта, в отличие от проектов учащихся обычных школ, где роль научного руководителя не предполагает постоянный контроль и постоянную помощь. Была проведена долгая и кропотливая работа, и мой труд был вознагражден – дети с особыми образовательными потребностями учатся, работают и саморазвиваются наравне со слышащими ребятами. Особую гордость для меня представляет неслышащий учащийся Лактионов Дмитрий. Он первый достойно представил работу на конкурсе ученических проектов, посвященных 70-летию Победы в Великой Отечественной войне в городе Энгельс. В республиканском конкурсе *образовательно-методического центра «New Opportunities»*, посвященном 25-летию независимости РК, Дмитрий получил диплом I степени в номинации «Болашағымыз бірлікте».

Мой опыт я сконцентрировала и составила учебно-методическое пособие «Патриотическое воспитание школьников с нарушениями слуха». Сборник содержит внеклассные занятия по данной теме, которые будут интересны для педагогов организаций специального образования, студентов педагогических специальностей.

Я являюсь руководителем Музея «Боевой и трудовой славы», созданного в 2009 году. Школьный музей состоит из экспозиций: «Они защищали Родину!», «Дважды победитель!», «Они ковали Победу в тылу!», «Казахстан в мире согласия и созидания!», «По страницам истории школы». Первые три раздела посвящены ветеранам Великой Отечественной войны и труженицам тыла, работавших в нашей школе.



Рисунок 1 - Часть разделов школьного музея «Боевой и трудовой славы им. ИФ. Матюшко»



Позже был оформлен раздел «По страницам истории школы-интерната», который посвящен истории становления данного учебного заведения. Силами педагогического коллектива была восстановлена хроника становления школы-интерната, собраны документы и фотографии. В музее проводятся уроки, внеклассные занятия, классные часы, праздничные мероприятия. В качестве гидов были подготовлены учащиеся старших классов. Старшеклассники с большим удовольствием рассказывают учащимся младших классов и гостям о ветеранах войны и тружениках тыла, работавших в нашей школе, знакомят с историей школы-интерната.

Налажено сотрудничество школы с военно-патриотическим клубом «Алгыс». Ежегодно, в сентябре месяце, в школе проводится линейка, посвященную Дню памяти жертв фашизма, на которую приглашаем курсантов данного клуба. Во время таких встреч учащихся узнают о поисковых работах, проводимых в Нижегородской, Псковской и других областях России. Благодаря энтузиастам-поисковикам наш музей пополняется экспонатами.

Прививая чувство любви к Родине, мы даем им возможность прикоснуться к самым важным духовным и социальным ценностям человечества, помогаем им влиться в

социум. Планомерная работа по патриотическому воспитанию школьников с нарушениями слуха дает положительные результаты.

Список литературы:

1. Закон РК «Об образовании» https://kodeksy-kz.com/ka/ob_obrazovanii/11.htm. ст.11, п.3,4
2. Андреева, Л.В. Сурдопедагогика. – М.: Академия, 2005. – 123 с.
3. Коррекционная педагогика// Республиканский научно-методический журнал, 2015, № 2-3. –28 с.

List of literature:

1. Law of the Republic of Kazakhstan "On Education" https://kodeksy-kz.com/ka/ob_obrazovanii/11.htm. art.11, p.3,4
2. Andreeva, L.V. Surdopedagogy. – M.: Academy, 2005. – 123 p.
3. Correctional pedagogy // Republican scientific and methodological journal, 2015, No. 2-3. –28 s.

ТРЕК 4.
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ И МЕТОДИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Акулова В.Д., магистрант
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет,
Зырянова С.М., канд. пед. наук,
доцент БУ ВО «Сургутский
государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДЫХ
ПЕДАГОГОВ ДОО

***Аннотация.** В статье представлен анализ психолого-педагогической литературы в аспекте освещения проблем профессионально-личностного развития педагогов дошкольных образовательных организаций. Особое внимание уделяется освещению трудностей, с которыми сталкиваются молодые педагоги на начальном этапе профессиональной деятельности и пути их преодоления.*

***Ключевые слова:** профессионально-личностное развитие, молодые педагоги, дошкольная образовательная организация.*

Akulova V.D.,
undergraduate of Surgut State
Pedagogical University,
Zyryanova S.M.,
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

PROBLEMS OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF YOUNG
TEACHER

***Annotation.** The article presents an analysis of psychological and pedagogical literature in the aspect of highlighting the problems of professional and personal development of teachers of preschool educational organizations. Particular attention is paid to highlighting the difficulties faced by young teachers at the initial stage of their professional activities and ways to overcome them.*

***Keywords:** professional and personal development, young teachers, preschool educational organization.*

Профессионально-личностное развитие молодого специалиста в сфере образования сложное и многогранное явление. От того, как пройдет этот процесс, зависит, состоится ли начинающий педагог как профессионал, останется ли он в сфере образования или найдет себя в другом деле.

Профессионально-личностное развитие определяет сущность субъекта деятельности и его роль во взаимосвязях всех сторон профессиональной деятельности. Образ профессионала включает следующие характеристики: психологический ресурс, психические свойства, процессы и состояния, характер, темперамент, мотивационно-деятельностные особенности

(профессиональное самосознание, направленность, стиль профессиональной деятельности); умение в любых условиях последовательно оставаться на позиции, обусловленной интересами и приоритетами работы, развивать и реализовывать способности и творческий потенциал, добиваться оптимальности всех сторон профессиональной деятельности.

Статистика показывает, что процент молодых педагогов, готовых начать свою педагогическую карьеру в образовательной организации, в настоящее время крайне низок. Многие молодые педагоги уходят из образовательных организаций, так как не смогли справиться с трудностями педагогической деятельности.

Условно трудности, с которыми сталкивается молодой педагог, можно разделить на несколько групп – психологические, профессионально-методические и социально-экономические. Чаще всего молодые педагоги на первое место ставят экономические трудности – маленькая зарплата в первые годы работы. Однако, стоит отметить, что многие педагоги не знают о различных мерах поддержки молодых специалистов. В силу недостаточной информированности вчерашние выпускники чаще всего либо сдаются и уходят из профессии, либо даже не пытаются найти пути решения экономической проблемы и остаются с низкой заработной платой.

Для многих эта экономическая проблема тесно связана с психологической проблемой, так как неудовлетворенность заработной платой вызывает и недовольство работой, что, безусловно, сказывается и на продуктивности в работе, и на мотивации. Тогда многие молодые педагоги пытаются увеличить нагрузку или начинают участвовать во всех мероприятиях. Это приводит сначала к утомлению, а затем и к эмоциональному выгоранию. Большая ставка в первый год работы – это ошибка, которая часто приводит к тому, что начинающий педагог разочаровывается в профессии.

Молодые педагоги часто сталкиваются не только с эмоциональным выгоранием, но и с другими психологическими трудностями. Часто все проблемы, которые возникают в образовательной организации, молодой педагог воспринимает на свой счёт, расстраивается и думает, что все проблемы – следствие его личных ошибок, что не всегда является правдой. Бывает сложно найти общий язык с определенной группой детей, коллегами или администрацией образовательной организации. Также у многих начинающих педагогов возникают трудности при взаимодействии с родителями детей. Другими сложностями в период профессиональной адаптации являются социально-экономические проблемы, а именно: невысокая заработная плата и незнание, как заработную плату увеличить, отсутствие достоверных знаний о социальном пакете и выплат непосредственно для молодых педагогов.

Из-за недостаточной осведомленности молодые педагоги порой теряют выплаты, боятся о них узнавать у работодателя. Социально-экономическая помощь как один из разделов курса комплексного сопровождения молодых педагогов в период профессиональной адаптации к работе в образовательных организациях могла бы помочь решить эти проблемы.

Молодой педагог особенно уязвим, испытывая в работе трудности из-за неустойчивости, изменчивости сегодняшнего образовательного процесса. У него нет собственной сложившейся методики обучения и воспитания, для него социальный запрос на образование означает одновременное усвоение многих необходимых старых и немало нового числа установок. Это осложняет его работу и профессиональное становление. Оказалось, что слабым звеном в профессиональной подготовке педагога чаще всего становятся практические умения.

Котова С.А. выделяет у молодого специалиста трудности связанные со слабой методической подготовкой, отсутствием опыта организации собственной педагогической деятельности, сложностями владения приемами и методами обучения. Вторая проблема, с которой сталкивается большая часть молодых педагогов, связана с адаптацией в новом коллективе. Это связано с тем, что молодой педагог попадает в незнакомую для него среду, каким является сложившийся педагогический коллектив. От часто незначительного арсенала

профессиональных знаний на первых порах зависят не только общий успех работы молодого специалиста, но и уровень самооценки и притязаний. В-третьих, молодые специалисты, приходящие сегодня работать в образовательные организации, получали свое профессиональное образование в тот момент, когда новые стандарты образования активно разрабатывались или только начинали внедряться. И их учили по другой модели [4].

У некоторых молодых педагогов, которые имели опыт индивидуальной работы с детьми, первое время возникают трудности при работе с группой, другим помешала излишняя уверенность в своих силах после практики в университете, когда рядом с ними всегда был педагог, и завышенные ожидания от работы. Кроме того, участниками образовательного процесса являются родители дошкольников, общение с которыми порой также вызывают у молодых педагогов страхи и даже негативные эмоции.

Какие же есть пути решения данных сложных для молодого педагога ситуаций? Еще перед знакомством с детьми и родителями стоит продумать стратегию, манеру поведения и в словах и действиях педагога должна быть последовательность. Особенно важно не допустить частую ошибку молодых педагогов – не нужно стараться стать другом. Старший товарищ, наставник, требовательный и строгий, но понимающий педагог будет правильной позицией.

При работе в условиях инклюзивного образования в группах, где у детей есть особенности здоровья, важно заранее обсудить возможные сложности с психологом ДОО, а также поговорить с родителями ребёнка при возникновении проблем. Такой подход поможет устранить проблемы быстро и эффективно.

Некоторые молодые педагоги слишком уверены в своих силах и когда в условиях реальной работы сталкиваются с трудностями, которые решить им не под силу, теряются. Не стоит стесняться обращаться за помощью к опытным педагогам. Больше слушать, узнавать, прислушиваться к советам. Даже если в чем-то молодой педагог не согласен с коллегой, не стоит доказывать, что коллега ничего не смыслит в современном образовании. Необходимо извлекать полезную информацию. У каждого свой подход в работе, не стоит осуждать тех, кто делает что-то иначе. Многие педагоги жалуются на профессионально-методические проблемы. Отсутствие практических навыков сказывается на сложности в подготовке и проведении занятий, на времени, которое педагог проводит за подготовкой к занятиям. Молодому педагогу стоит заранее подготовиться к тому, что наработку собственного банка заданий по каждой теме для разных возрастов потребуется время.

Подводя итог, стоит отметить, что в первые годы работы молодого педагога в образовательной организации ему особенно важно комплексное методическое сопровождение. Для решения выявленных трудностей необходимо разработать и апробировать программу работы с молодыми педагогами, нацеленную на их профессионально-личностное развитие в дошкольной образовательной организации.

Список литературы:

1. Андрущенко, Т. Ю. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов / Т.Ю. Андрущенко, Е.В. Аржаных, В.П. Виноградов, С.А. Минюрова, И.Н. Федекин, А.А. Федоров // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Т. 9. – № 2. – С. 1–16.
2. Воронина, О. П. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов /О.П. Воронина // Проблемы науки. – 2014. – № 3. – С. 120–122. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-professionalnoy-adaptatsii-molodyh-pedagogov> (дата обращения: 29.12.2022).
3. Долгова, В. И., Мельник, Е. В., Моторина, Ю. В. Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении /В.И. Долгова, Е.В. Мельник, Ю.В. Моторина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. – Т. 31. – С. 76–80. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24922623> (дата обращения: 29.12.2022).
4. Котова, С. А. Адаптация в должности и освоение профессии учителя /С.А. Котова // Народное образование. – 2010. – № 8. – С. 121–127. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-v-dolzhnosti-i-osvoenie-professii-uchitelya> (дата

обращения: 24.12.2022).

5. Полетаева, Н. М., Родина, Е. А. Адаптация молодых педагогов к профессиональной деятельности / Н.М. Полетаева, Е.А. Родина // Царскосельские чтения: материалы Международной научной конференции, 22–23 апреля 2014 г. СПб., 2014. – Т. 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-molodyh-pedagogov-k-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 24.12.2022).

6. Яковлева, Э.Н., Красиловa, И.Е. Из опыта поддержки молодых педагогов в странах ЕС / Э.Н. Яковлева, И.Е. Красиловa // Образование и наука. – 2016. – №5 – (134) – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-podderzhki-molodyhpedagogov-v-stranah-es> (дата обращения: 25.12.2022).

List of literature:

1. Andrushchenko, T. Yu. Problems of professional adaptation of young teachers / T. Yu. Andrushchenko, E.V. Arzhanykh, V.P. Vinogradov, S.A. Minyurova, I.N. Fedekin, A.A. Fedorov // Psychological and pedagogical research. – 2017. – V. 9. – No. 2. – P. 1–16.

2. Voronina, O.P. Problems of professional adaptation of young teachers / O.P. Voronina // Problems of science. - 2014. - No. 3. - P. 120–122. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-professionalnoy-adaptatsii-molodyh-pedagogov> (date of access: 12/29/2022).

3. Dolgova, V.I., Melnik, E.V., Motorina, Yu.V. Adaptation of young specialists in an educational institution / V.I. Dolgova, E.V. Melnik, Yu.V. Motorina // Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2015. - T. 31. - S. 76–80. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24922623> (date of access: 12/29/2022).

4. Kotova, S.A. Adaptation to the position and development of the profession of a teacher / S.A. Kotova // Public education. - 2010. - No. 8. - P. 121–127. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-v-dolzhnosti-i-osvoenie-professii-uchitelya> (date of access: 12/24/2022).

5. Poletaeva, N. M., Rodina, E. A. Adaptation of young teachers to professional activities / N.M. Poletaeva, E.A. Motherland // Tsarskoye Selo Readings: Proceedings of the International Scientific Conference, April 22-23, 2014. St. Petersburg, 2014. - V. 2. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-molodyh-pedagogov-k-professionalnoy-deyatelnosti> (date of access: 12/24/2022).

6. Yakovleva, E.N., Krasilova, I.E. From the experience of supporting young teachers in the EU countries / E.N. Yakovleva, I.E. Krasilova // Education and science. - 2016. - No. 5 - (134) - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-podderzhki-molodyhpedagogov-v-stranah-es> (date of access: 12/25/2022).

Болдарева О.А., аспирант
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОО И СЕМЬИ ПО ВОПРОСАМ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. В статье раскрыты отдельные аспекты проблемы взаимодействия ДОО и семьи по вопросам формирования готовности детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития к школьному обучению (способы повышения мотивации родителей к взаимодействию с педагогами ДОО; индивидуальная и коллективная формы взаимодействия ДОО с семьями; этапы и направления такого взаимодействия).

Ключевые слова: готовность, обучение, дошкольники, речевое развитие, задержка.

Boldareva O.A.,
postgraduate student of
Surgut State Pedagogical University,
Surgut city, Russia

INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AND FAMILIES ON THE FORMATION OF READINESS OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH DELAYED SPEECH DEVELOPMENT FOR SCHOOLING

Annotation. The article reveals some aspects of the problem of interaction between preschool educational organizations and families on the formation of readiness of older preschool children with speech development delay for school education (ways to increase the motivation of parents to interact with teachers; individual and collective forms of interaction of preschool teachers with families; stages and directions of such interaction).

Keywords: readiness, learning, preschoolers, speech development, delay.

Актуальность темы статьи обусловлена важностью взаимодействия ДОО с семьями воспитанников при решении вопросов, связанных с формированием готовности детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития к школьному обучению. Участие родителей в этом процессе позволяет следовать единым курсом формирования школьной готовности у детей с задержкой речевого развития, одновременно преодолевая речевые нарушения. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» установлено, что дошкольное образование должно быть направлено на формирование предпосылок учебной деятельности (ст. 64, п. 1), наделяя родителей преимущественным правом на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами (ст. 44, п. 1) [5]. На обязательность взаимодействия ДОО и семей воспитанников в вопросах подготовки старших дошкольников к школьному обучению указано и в ФГОС ДО [4].

В многочисленных отечественных исследованиях подтверждается исключительная необходимость взаимодействия ДОО с семьями в вопросах формирования школьной готовности детей с задержкой речевого развития. Отдельные аспекты этой проблемы освещены в современных публикациях. В частности, О.А. Ершова и М.Ю. Стожарова отметили взаимодействие с семьей как важнейшее и вместе с тем эффективное направление деятельности специалистов ДОО, позволяющее достигать хороших результатов в процессе подготовки детей к школе [1]. В исследовании Н.В. Обуховой уделено внимание проблеме организации взаимодействия педагогов ДОО с семьями, воспитывающими детей с нарушениями речевого развития [3]. Е.В. Жулиной исследованы системные аспекты помощи

детям с задержкой речевого развития в специально созданных педагогических условиях семейно-центрированной модели [2].

Цель статьи – раскрыть основные аспекты организации взаимодействия ДОО и семьи по вопросам формирования готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития.

Понятие «готовность к школьному обучению» понимается автором статьи как сложное по структуре, многокомпонентное новообразование старшего дошкольного возраста. Готовность к школьному обучению старших дошкольников с задержкой речевого развития рассматривается автором статьи как важный итог взаимодействия семьи и ДОО в данном направлении. В связи с этим важно рассмотреть основные аспекты проблемы организации взаимодействия ДОО и семьи по вопросам формирования готовности детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития к школьному обучению.

Исследователи отмечают, что успех взаимодействия педагогов ДОО с семьями, воспитывающими детей с речевыми нарушениями, зависит от уровня мотивации родителей к взаимодействию с педагогами. По данным Н.В. Обуховой, чем выше уровень мотивации родителей, тем успешнее будет результат такого взаимодействия [3, с. 47].

Следовательно, начинать взаимодействие в обозначенном направлении с семьями нужно с повышения мотивации родителей к взаимодействию с педагогами по вопросам подготовки старших дошкольников с задержкой речевого развития к обучению в школе. Для этого до родителей важно донести преимущества такого взаимодействия. Родители должны осознать, что полноценно подготовить ребенка с задержкой речевого развития к обучению в школе возможно только совместными усилиями педагогов ДОО и семьи. Чтобы заинтересовать родителей во взаимодействии с педагогами для решения обозначенной проблемы, с родителями, в первую очередь, проводятся индивидуальные и групповые разъяснительные беседы. Также родители могут быть задействованы в мероприятиях при участии специалистов различных направлений (в первую очередь – логопедов, медиков, психологов, социальных педагогов). Специалисты должны не просто донести до родителей важность взаимодействия по вопросам школьной подготовки детей с задержкой речевого развития, но и предложить совместный план, программу такого взаимодействия, четко определив результаты, которые должны быть достигнуты совместными усилиями. Важно показать родителям их роль в таком взаимодействии, объяснив, что без их активного участия результаты для ребенка будут заметно отличаться в худшую сторону. Таким образом, приоритетная задача организации такого взаимодействия заключается в повышении уровня не только мотивации родителей, но и их компетентности в вопросах совместной с педагогами ДОО подготовки детей указанной нозологии к школьному обучению.

Организовывая взаимодействие ДОО с семьями, воспитывающими детей с задержкой речевого развития, необходимо знать его основные формы. Многие исследователи (в частности, Н.В. Обухова) выделяют две основные формы взаимодействия ДОО и родителей детей с нарушениями речи – индивидуальную и коллективную [3, с. 58].

Как индивидуальная, так и коллективная формы взаимодействия ДОО с семьями, воспитывающими детей с задержкой речевого развития, исключительно важны в аспекте выработки общего вектора работы по формированию готовности к школьному обучению. Коллективные формы взаимодействия с родителями позволяют заинтересовать родителей процессом подготовки ребенка с задержкой речи к школьному обучению, а также раскрыть цель и способы участия родителей в этом процессе. Индивидуальные формы взаимодействия ориентированы на задействование родителей в процессе формирования школьной готовности ребенка с задержкой речевого развития в домашних условиях.

Следует заметить, что уже само по себе использование коллективных и индивидуальных форм взаимодействия с семьями можно рассматривать как средство повышения мотивации родителей к взаимодействию с ДОО по вопросам формирования готовности детей с задержкой речевого развития к школьному обучению. К тому же, Е.В. Жулина отмечает, что в процессе специально организованных индивидуальных и

подгрупповых занятий обучающая помощь родителям позволяет установить с ними доверительные отношения [2, с. 120].

К некоторым коллективным формам взаимодействия педагогов ДОО с семьями детей с задержкой речи можно отнести:

- общие родительские собрания (их цель – ознакомить родителей с общими целями, способами и проблемами формирования школьной готовности старших дошкольников с задержкой речевого развития);
- открытые занятия (их цель – наглядно продемонстрировать родителям методы и приемы формирования школьной готовности детей с задержкой речевого развития, которые родители в последующем могут использовать самостоятельно дома);
- групповые тематические консультации (проводятся для родителей, чьи дети имеют схожие проблемы);
- выпуск памяток, стенгазет и подобных наглядных материалов (это помогает родителям напомнить основные правила и приемы формирования школьной готовности у ребенка с задержкой речевого развития);
- совместное проведение разного рода мероприятий при участии детей (помогает родителям при непосредственной поддержке педагогов отработать навыки формирования школьной готовности у детей с задержкой речевого развития в естественных для детей игровых условиях).

К некоторым основным индивидуальным формам взаимодействия педагогов ДОО с семьями детей с задержкой речи следует отнести:

- индивидуальные беседы (их основная цель – своевременно проконсультировать родителей в вопросах формирования школьной готовности их детей, обменяться мнениями по тем или иным вопросам и сформировать единую точку зрения в достижении положительного результата);
- выполнение родителями индивидуальных рекомендаций педагога, в том числе, чтение специально рекомендованной литературы (предполагается последующая индивидуальная беседа по результатам выполненных рекомендаций, разъяснения);
- посещение семьи ребенка (способствует установлению контакта с родителями, которые трудно идут на контакт с педагогами; в случае необходимости позволяет предоставить родителям информацию приватного характера; а также наглядно представить родителям способы и технику работы с ребенком в домашних условиях).

Выше представлены лишь отдельные примеры индивидуальных и коллективных форм взаимодействия ДОО с семьями. Все возможное разнообразие форм коллективного и индивидуального взаимодействия с семьями по вопросам формирования школьной готовности детей с задержкой речевого развития должно представляться как единая система методических рекомендаций для родителей в зависимости от индивидуальной ситуации.

Работа по формированию готовности детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития к школьному обучению длится продолжительный период, поэтому важно определить этапы взаимодействия ДОО и семьи в этом направлении. В данном случае можно опираться на этапы работы с семьей ребенка с речевыми нарушениями, выделенные Н.В. Обуховой:

- 1) первый – ознакомительный этап;
- 2) второй – индивидуальный этап;
- 3) третий – этап укрепления сотрудничества с семьей ребенка;
- 4) четвертый – этап групповой работы;
- 5) пятый – контрольно-оценочный этап [3, с. 67-69].

Определим содержание обозначенных этапов, адаптируя их к целям взаимодействия ДОО и семьи по вопросам формирования готовности детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития к школьному обучению. Нужно отметить, что содержание представленных этапов подходит, как для организации работы воспитателя, так и для

организации работы логопеда с семьями, воспитывающими детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития.

На первом – ознакомительном этапе происходит установление доверительного контакта между педагогом и родителями ребенка с задержкой речевого развития. На этом этапе педагоги должны ознакомиться с проблемами семьи, определить необходимые направления, содержание и формы работы с семьей. Как правило, первый этап осуществляется в первые дни пребывания ребенка в ДОО или же в случае, когда с детьми начинает работать новый педагог. На первом этапе устанавливается фактический уровень речевого развития детей, определяется специфика речевых нарушений и намечается программа работы по их устранению, в том числе, с задействованием родителей. Для этого педагогу необходимо наблюдать, как родители общаются с ребенком, выявить недостатки такого общения, чтобы потом работать с родителями по оптимизации вербальной и невербальной коммуникации с ребенком. Педагогу важно установить эмоциональный контакт, доверительные отношения, как с ребенком, так и с его родителями. Родители должны уже на первом этапе осознать важность своего участия в работе по преодолению задержки речевого развития. Для этого между педагогом и родителями выстраиваются партнерские взаимоотношения, в которых обе стороны (педагоги и родители) осознают ответственность за процесс и результаты общей работы. Педагог должен не просто давать родителям задание, но и знакомить их с педагогическими технологиями, с результатами педагогической диагностики, с процедурой работы с детьми, привлекать родителей к взаимодействию с педагогами, включая логопеда. Вместе с родителями необходимо вести мониторинг речевого развития ребенка, совместно анализируя результаты наблюдения за речевым развитием ребенка, за его речью в условиях ДОО и дома, в социуме (на прогулках с одноклассниками, в общественных местах с людьми разного возраста).

На втором – индивидуальном этапе работы педагоги ДОО должны глубже ознакомиться с особенностями жизни ребенка в семье, узнать историю семьи, выявить особенности родительского воспитания, особенности развития ребенка со слов матери (в индивидуальной беседе, когда мать будет готова рассказать историю развития ребенка, возможные причины речевых отклонений и т. п.). На данном этапе педагог должен обеспечить родителям возможность конфиденциального общения. Важным направлением работы на данном этапе является мотивирование родителей к сотрудничеству в направлении речевого развития ребенка, взаимопомощь в подготовке ребенка к школе. На этом этапе педагог должен подробно обсудить с родителями программу речевого развития ребенка, разъяснить родителям процедуру взаимного сотрудничества в направлении речевого развития ребенка, объяснить, как эта работа связана с подготовкой ребенка к обучению в школе. Родители должны четко понимать, что от них требуется и как их участие помогает ребенку (равно, как и их отказ от сотрудничества вредит речевому развитию ребенка, тормозит процесс его подготовки к школе). В результате мотивирования родителей у них должна образоваться стойкая потребность не только в помощи педагогам, но и в соответствующем самообразовании, в активном участии в процессе речевого развития их детей. То есть, родители должны осознавать себя активными субъектами педагогического процесса в направлении речевого развития своих детей, их подготовки к школьному обучению. На данном этапе педагоги должны способствовать обучению и самообучению родителей по вопросам речевого развития дошкольников, рекомендовать им нужную литературу. Взаимодействовать педагоги и родители должны по совместно выработанному алгоритму, программе. Педагоги и родители должны распределить между собой роли, последовательно выполняя поставленные задачи для достижения единой цели – на благо ребенку.

На третьем этапе осуществляется укрепление сотрудничества ДОО с семьями детей с задержкой речевого развития. На данном этапе родители уже должны активно взаимодействовать с педагогами, вносить свои предложения относительно речевого развития ребенка и его подготовки к школе, давать оценку результатам взаимной с педагогами деятельности в данном направлении. То есть, родители должны не просто уже уметь

сотрудничать с педагогами ДОО, но и давать объективную оценку процессу и результатам такого сотрудничества. Например, родители могут вносить свои предложения относительно улучшения процесса речевого развития ребенка. Возможным это становится, как правило, в результате эффективного обучения и самообучения родителей по вопросам речевого развития и подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению. На данном этапе родители уже должны уметь самостоятельно вести работу по речевому развитию ребенка, знать сущность готовности ребенка к школьному обучению и работать в этом направлении в условиях семьи. При этом, нужно помнить, что требования к проведению коррекционно-развивающей работы устанавливает педагог, выступающий гарантом профессиональной организации работы по речевому развитию детей. При необходимости, педагог должен корректировать воздействия родителей на речевое развитие ребенка, предотвращать или устранять неадекватные требования родителей к речи ребенка, обсуждая с родителями цели такого педагогического вмешательства. Во избежание конфликтных ситуаций, важно подвести родителей к осознанию, что такие коррекционные вмешательства со стороны педагога нужны исключительно во благо ребенку.

На четвертом этапе осуществляется групповое взаимодействие педагогов с родителями, чьи дети имеют задержку речевого развития. На этом этапе педагог активно задействует родителей к взаимодействию с другими родителями в условиях ДОО. Педагог определяет и апробирует актуальные формы взаимодействия с родителями. Как правило, создаются узкоспециализированные группы, в которых задействованы родители детей с идентичными нарушениями. Для долгосрочного взаимодействия педагогов с группой родителей разрабатывается специальная хорошо спланированная программа. В таких группах родителям должна предоставляться возможность обмениваться информацией, опытом и собственными мнениями относительно проблем, которые объединяют группу. Вместе с педагогом группа родителей может выработать единую стратегию по преодолению задержки речевого развития детей, составить общую программу подготовки к школе на основе речевого развития детей, задействовать детей в различных коррекционных играх. Взаимодействуя друг с другом, родители углубляют свои знания и опыт относительно речевого развития детей в процессе подготовки старших дошкольников к обучению, отрабатывают навыки применения групповых педагогических технологий, направленных на речевое развитие и подготовку детей к школе.

На пятом этапе оцениваются итоговые объективные результаты индивидуального и группового взаимодействия с семьями воспитанников. На данном этапе педагог и родители должны совместно оценить эффективность общей проделанной работы. Сравнивается исходный и фактический уровень речевого развития ребенка, исходный и фактический уровень его готовности к обучению в школе. Отслеживается соответствующая динамика развития ребенка. Для этого используются, как стандартизированные методики, так и анализируются результаты собственных наблюдений за речевым развитием ребенка. Определив результаты проделанной работы, педагог и родители должны определить ее преимущества и недостатки, наметить перспективы дальнейшей работы в данном направлении. Нужно отметить, что даже на этапе выпуска ребенка из ДОО, родители должны получить от педагога рекомендации по дальнейшему речевому развитию ребенка на ближайший переходный период (период перехода ребенка от обучения в ДОО к обучению в школе). Например, педагоги должны рекомендовать родителям способы речевого развития старших дошкольников в летний период, перед поступлением в первый класс.

В целом, в названных пяти этапах можно выделить два направления взаимодействия ДОО с родителями детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития – информационное и деятельностное направление. Информационное направление подразумевает обеспечение родителей информацией, содействие формированию у родителей специальных знаний (об особенностях развития старших дошкольников с задержкой речевого развития, особенностях их подготовки к школьному обучению и т.д.). Деятельностное направление подразумевает выработку у родителей практических умений и

навыков взаимодействия с педагогами ДОО по речевому развитию ребенка на этапе подготовки к школьному обучению. При этом, информационное направление тесно переплетается с деятельностным, поскольку на каждом этапе сотрудничества родители (и педагоги от родителей) получают ценную информацию. В результате такого взаимодействия формируется компетентность родителей в вопросах речевого развития детей на этапе подготовки к школьному обучению. Вместе с этим, и у педагогов отрабатываются навыки взаимодействия с родителями в данном направлении. Все вместе это способствует повышению качества работы по речевому развитию старших дошкольников с задержкой речи, интенсифицирует процесс формирования готовности детей к школьному обучению.

Таким образом, обобщающий анализ изложенного в статье материала позволяет сделать следующие выводы.

Готовность к школьному обучению – это сложное по структуре, многокомпонентное новообразование старшего дошкольного возраста, которое формируется более эффективно при условии взаимодействия семьи и ДОО в данном направлении. Относительно детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития такое взаимодействие семьи и ДОО можно рассматривать как обязательное. Поэтому проблема взаимодействия ДОО и семьи по вопросам формирования готовности детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития к школьному обучению определена как важное направление научных исследований.

Материалы статьи не являются исчерпывающими в анализе проблемы взаимодействия ДОО и семьи по вопросам формирования готовности детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития к школьному обучению, а лишь затрагивают отдельные ее аспекты. В статье раскрываются лишь отдельные аспекты проблемы взаимодействия ДОО и семьи по вопросам формирования готовности детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития к школьному обучению. В частности, определены способы повышения мотивации родителей к взаимодействию с педагогами ДОО по вопросам подготовки старших дошкольников с задержкой речевого развития к обучению в школе. Определены основные формы взаимодействия ДОО с семьями, воспитывающими детей с задержкой речевого развития (индивидуальная и коллективная формы). Выделены и описаны этапы взаимодействия ДОО и семьи по вопросам формирования готовности детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития к школьному обучению. Определены основные направления взаимодействия ДОО с родителями детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития (информационное и деятельностное направление).

Перспективы дальнейших исследований анализируемой проблемы лежат в области совместной с родителями организации предметно-развивающей среды, способствующей формированию готовности детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития к школьному обучению.

Список литературы:

1. Ершова, О.А. Взаимодействие ДОО и семьи в процессе подготовки детей к школе / О.А. Ершова, М.Ю. Стожарова // Наука и практика в образовании. – 2021. – №5(7). – С. 14-22.
2. Жулина, Е.В. Система ранней помощи детям с задержкой речевого развития: Монография / Е.В. Жулина. – Нижний Новгород: НГПУ, 2018. – 143 с.
3. Обухова, Н.В. Семейное воспитание детей с нарушением речи: учебно-методическое пособие / Н.В. Обухова. – Екатеринбург: УрГПУ, 2019. – 128 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). Утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17.10.2013 г. №1155 (ред. от 21 января 2019 года) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/499057887>

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012. №273-ФЗ (ред. от 01 сентября 2021) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/902389617>

List of literature:

1. Ershova, O.A. Interaction of preschool educational institutions and families in the process of preparing children for school / O.A. Ershova, M.Yu. Stozharova // Science and practice in education. - 2021. - No. 5 (7). - S. 14-22.

2. Zhulina E.V. The system of early assistance to children with delayed speech development: Monograph / E.V. Zhulin. - Nizhny Novgorod: NGPU, 2018. - 143 p.

3. Obukhova, N.V. Family education of children with speech impairment: teaching aid / N.V. Obukhov. - Yekaterinburg: UrGPU, 2019. - 128 p.

4. Federal state educational standard for preschool education (FSES DO). Approved Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Ministry of Education and Science of Russia) dated October 17, 2013 No. 1155 (as amended on January 21, 2019) // Electronic Fund of Legal and Regulatory and Technical Documents. – Access mode: <https://docs.cntd.ru/document/499057887>

5. Federal Law "On Education in the Russian Federation" of December 29, 2012. No. 273-FZ (as amended on September 01, 2021) // Electronic fund of legal and regulatory documents. – Access mode: <https://docs.cntd.ru/document/902389617>.

Зайдуллина Ю.М., аспирант
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К СОВРЕМЕННОМУ СОЦИАЛЬНО -ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье, раскрываются некоторые подходы к социально-экологическому образованию с разных точек зрения авторов. Дается понятие социально-экологической подготовке. Рассматривается результат социально-экологической подготовки через социально-экологическую образованность.

Ключевые слова: социально-экологическое образование, подготовка педагога, социально-экологическая готовность, социально-экологическая образованность.

Zajdullina Yu.M.,
postgraduate student of the
Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

SOME APPROACHES TO THE MODERN SOCIO-ECOLOGICAL EDUCATION OF THE FUTURE TEACHER

Annotation. The article reveals some approaches to socio-ecological education from different points of view of the authors. The concept of socio-ecological training is given. The result of socio-ecological training through socio-ecological education is considered.

Keywords: socio-ecological education, teacher training, socio-ecological readiness, socio-ecological education.

Реализация концепций, связанных с устойчивым развитием предполагает, что интересы современного поколения будут удовлетворяться без ущерба для будущих поколений.

Предпосылками для устойчивого развития должно являться формирование глобального сознания людей, их мышления, рациональность действий направленных на гармонизацию отношений с природой.

Одним из важнейших принципов концепции устойчивого развития является непрерывное экологическое образование и воспитание, так же, как и главной целью экологического образования является устойчивое развитие. Главной отличительной чертой этого образования является целостное, полное представление о проблемах окружающей среды, изучение взаимосвязей и взаимодействий между такими сферами жизни как экологической, политической и социально-экономической [5].

Все вышесказанное приводит к тому, что насущной проблемой становится вопрос о профессиональной подготовке кадров, которые смогут организовать столь важную образовательную среду, с помощью которой станет возможно достичь целей образования устойчивого развития.

В настоящее время в России действует ряд нормативных документов, определяющих актуальность социально-экологического образования:

«Стратегия экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года», в котором говорится о приоритетных направлениях работы и решению задач, направленных на обеспечение экологического образования, так же документ определяет основные системы развития экологического просвещения и образования.

В нормативном документе «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации до 2030 года» одной из задач государственной стратегии представляет собой необходимость развития экологического образования и воспитания.

Не стоит забывать о «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», где приоритетным направлением является экологическое воспитание, а именно воспитание в личности чувства ответственности и бережного отношения к состоянию природных ресурсов, развитие умений и навыков разумного природопользования, недопустимость связей действий, ведущих к нарушению и вреду экологии.

Таким образом, мы видим, насколько необходима работа по подготовке будущих педагогов к воспитанию социально-экологической ответственности, для решения задач устойчивого развития.

В настоящее время, в отечественной и зарубежной педагогике, довольно хорошо раскрывается тема, направленная на исследование проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов. Исследованиями на тему формирования профессиональных качеств педагога занимались такие ученые как О.А. Абдуллина, С.И. Архангельский, Е.П. Белозерцев, В.И. Загвязинский. Исследованиями, связанными с профессиональной подготовкой в рамках непрерывного образования, занимались А.А. Вербицкий, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, В. А. Сластенин. Научная деятельность А.Д. Гонеева, Н.В. Ялпаевой тесно связана с изучением готовности педагогов к различным видам деятельности. Теорией и практикой экологического и социально-экологического образования занимались такие ученые, как И.И. Брехман, В.И. Вернадский, Е.В. Гончарова, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, В.П. Казначеев, Н.М. Мамедов, Н.Н.Моисеев, Л.В. Моисеева, С.Н. Николаева, И.Н. Пономарева, И.Т. Суравегина, З.И. Тюмасева, А.Д. Урсул, В.С. Шилова, А.А. Ниязова, В.В. Толмачева и др.

Для успешного усвоения и реализации своей будущей педагогической деятельности, начинающим педагогам необходимо пройти целый спектр подготовки к различным видам деятельности.

Для решения педагогических и социально-экологических задач необходимо, чтобы социально-экологическое образование строилось в интересах устойчивого развития, ведь только в этом случае появляется возможность реализовать возможность управлять своим поведением, действиями и поступками в социоприродной среде.

Советский и российский учёный Н.Н. Моисеев, в своих работах выделял экологический профессионализм будущего специалиста как одно из важнейших направлений профессиональной подготовки, которое связывал со способностью индивида принимать рациональные решения с учетом экологических факторов, так же акцентировал внимание на том, что оно должно быть различным в учебных заведениях разного профиля. Так же Н.Н. Моисеев считал, что экологическое образование должно быть непрерывным, начиная с дошкольного возраста.

Прежде всего, необходимо определить, сущность понятия «социально-экологическое образование» и «социально-экологическая подготовка».

По мнению В.С. Шиловой социально-экологическое образование представляет собой целостный процесс обучения, направленный на усвоение новых знаний об окружающей среде, освоение новых социально-экологических технологий, овладение опытом человеческого отношения к природе [5].

Таким образом, под социально-экологической подготовкой мы понимаем, процесс, направленный на формирование у будущих педагогов знаний, умений, навыков по социально-экологическому образованию.

Результатами профессиональной подготовки педагогов к непрерывному социально-экологическому образованию выделяются «социально-экологическая образованность» и «социально-экологическая готовность».

Такие ученые, как А.А. Ниязова и А.Н. Хузиахметов, социально-экологическую образованность определяют, как «качество развивающей личности, обладающей системой научных знаний о природе, социально-экологическом взаимодействии общества и природы и их использование в практической деятельности».

Социально-экологическая образованность педагога включает в себя как теоретическую, так и практическую подготовку к реализации непрерывного социально-экологического образования обучающихся [2].

К компонентам социально-экологической образованности относятся:

- Мотивационно-ценностный компонент: в нем раскрывается профессиональная и социально-экологическая направленность личности индивида.
- Когнитивный компонент: в нем заключаются знания о теории и методиках социально-экологического образования, технологиях, связанных с педагогической деятельностью в рамках социально-экологической деятельности.
- Деятельностный компонент: необходимость умения доносить взаимосвязи и взаимоотношения в социоприродной среде, передавать опыт в непрерывном социально-экологическом образовании.
- Рефлексивно-регулятивный компонент: несет в себе навыки рефлексивного анализа собственной педагогической деятельности в области социально-экологического образования [1].

Рассматривая вопросы, связанные с социально-экологической готовностью будущих педагогов, хочется обратить внимание на научные труды В.В. Толмачевой, в ее работах готовность педагогов рассматривается как одна из важнейших экологических компетенций, которая в свою очередь является подсистемой профессиональной компетентности будущего педагога. Так же, хочется отметить, что вне зависимости от направлений образовательной программы, экологические компетенции включены в группу универсальных компетенций, соответственно должны быть сформированы по окончании обучения в вузе.

Социально-экологическая готовность – это интегративная профессионально значимая характеристика личности, которая проявляется в полном единстве социально-экологических мотивов, единая система ценностей и способностей по выстраиванию образовательной деятельности на основе интегрированного социально-экологического знания [3].

К компонентам социально-экологической готовности будущего педагога относятся:

- Мотивационно-ценностный компонент: включает в себя систему мотивов и ценностей, а именно:
 - профессионально значимые: заинтересованность и увлеченность будущего педагога к преподаваемым предметам;
 - социально-экологические: осознание будущего педагога чувств личности в формировании рационального отношения участников образовательного процесса к природе, развитие чувств профессиональной и гражданской ответственности за состояние окружающей среды;
 - валеологические: развитие способности участников образовательного процесса осознания здоровья как ценности первого порядка;
 - социально-экологические ценности: значимость действий человека на направленных на благо общества и природы;
 - морально-этические: воспитание ответственного отношения человека к проблемам окружающей среды;
 - педагогические ценности: ответственность, гуманистическая направленность труда и творческий характер.
- Когнитивный компонент: включает в себя комплекс психолого-педагогических знаний, а именно:
 - естественнонаучные и медицинские знания общего порядка;
 - психолого-педагогические знания общего порядка;

➤ медико-психолого-педагогические знания специального порядка.

• Технологический компонент: включает в себя умения и навыки, которые необходимы для решения и реализации задач социально-экологического образования у будущих педагогов, а именно:

➤ аналитико-гностические: изучение и анализ специальной литературы для осмысления проблем, связанных с социально-экологическим аспектом образования;

➤ проективно-конструкторские: проектирование содержательной части социально-экологического образования;

➤ коммуникативные: владение словом на достаточном уровне и использование его как инструмента для передачи социально-экологического знания;

➤ организационно-оценочные: самостоятельная деятельность в рамках социального-экологического образования, адекватная самооценка собственной педагогической деятельности [3].

Таким образом, существуют различные подходы к социально-экологическому образованию. Раскрывая тему подготовки будущих педагогов к социально-экологическому образованию, мы видим, что необходимо овладение социально-экологическими компетенциями, которые охватывают как социально-экологическую образованность будущего педагога, так и готовность педагога формировать у детей «положительные» взгляды на процессы взаимодействия человек-природа, развития у воспитанников ответственного отношения к собственной среде жизнедеятельности.

Список литературы:

1. Ниязова, А.А. Организационно-педагогические условия развития социально-экологической образованности будущего учителя // Педагогика. - 2021. - №4. - С. 81-87.

2. Ниязова, А.А., Хузиахметов, А.Н. Непрерывное социально-экологическое образование будущего учителя в интересах устойчивого развития общества // Перспективы науки и образования. - 2021. - №4 (52). - С. 147-159.

3. Толмачева, В.В. Педагогическая система формирования социально-экологической готовности будущего педагога: структурные компоненты // Казанский педагогический журнал. - 2019. - №5 (136). - С. 79-84.

4. Толмачева, В.В. Социально-экологическая готовность будущего педагога к оздоровлению детей: компонентный состав и сущностное наполнение // Мир науки, культуры, образования. - 2019. - №6. - С. 132-134.

5. Шилова, В.С. Социально-экологическое образование студентов: анципированный аспект // Russian Journal of Education and Psychology. 2019. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-ekologicheskoe-obrazovanie-studentov-antsipirovannyy-aspekt> (дата обращения: 05.12.2022).

List of literature:

1. Niyazova, A.A. Organizational and pedagogical conditions for the development of socio-ecological education of the future teacher // Pedagogy. - 2021. - №4. - S. 81-87.

2. Niyazova, A.A., Khuziahmetov, A.N. Continuous socio-ecological education of the future teacher in the interests of sustainable development of society // Prospects of science and education. - 2021. - No. 4 (52). - S. 147-159.

3. Tolmacheva, V.V. Pedagogical system of formation of social and environmental readiness of the future teacher: structural components // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - No. 5 (136). - S. 79-84.

4. Tolmacheva, V.V. Socio-ecological readiness of the future teacher for the improvement of children: component composition and essential content // World of science, culture, education. - 2019. - No. 6. - S. 132-134.

5. Shilova V.S. Socio-ecological education of students: the anticipatory aspect // Russian Journal of Education and Psychology. 2019. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-ekologicheskoe-obrazovanie-studentov-antsipirovannyi-aspekt> (date of access: 12/05/2022).

Зырянов В.Е., аспирант
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»,
г. Шадринск, Россия

ВОСПИТАНИЕ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К СВЕРСТНИКАМ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье представлен анализ психолого-педагогической и музыкально-методической литературы в аспекте проблемы социально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста. Широко освещается вопрос о воспитании доброжелательного отношения к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста в процессе коллективного инструментального музицирования.*

***Ключевые слова:** воспитание, доброжелательное отношение к сверстникам, взаимоотношения, инструментальное музицирование, детский оркестр.*

Zyryanov V.E.,
graduate student of Shadrinsky State
Pedagogical University,
Shadrinsk, Russia

EDUCATION OF A FRIENDLY ATTITUDE TO PEERS IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL MUSIC MAKING

***Annotation.** The article presents an analysis of psychological-pedagogical and musical-methodical literature in the aspect of the problem of social and moral education of preschool children. The issue of fostering a friendly attitude towards peers in children of senior preschool age in the process of collective instrumental music-making is widely covered.*

***Keywords:** upbringing, friendly attitude towards peers, relationships, instrumental music making, children's orchestra.*

Обучение и воспитание детей навыкам общения в коллективе дошкольной образовательной организации – важнейшая форма реализации социальной сущности каждого ребенка, психологическая основа для сплочения детей. В коллективе у дошкольника реализуется потребность в социальном соответствии: желание соответствовать социальным требованиям, выполнять правила общественной жизни, быть общественно полноценным. Это побуждает ребенка проявлять интерес к сверстникам, искать друзей, формировать межличностные отношения. О важности отношений детей дошкольного возраста в коллективе сверстников и взрослых писали такие авторы, как Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин. Авторы считают, что развитие личности ребенка происходит именно в отношениях с другими людьми, прежде всего, со сверстниками. Тем не менее, окружающая действительность оказывает, порой, негативный отпечаток на процесс воспитания детей: отсутствие нравственных ориентиров в обществе проявляется в бездуховности, безверии и агрессивности детей, в связи с чем, уже начиная с дошкольного возраста важно формировать у детей нравственные качества, культуру взаимоотношений, навыки толерантного отношения к окружающим людям.

В связи с этим для дошкольной педагогики становится актуальным поиск эффективных путей и средств формирования взаимоотношений, влияющих на становление общественно ценных качеств личности ребенка и определяющих его поведение в обществе сверстников, в том числе и для воспитания доброжелательных взаимоотношений между детьми в группе. К пониманию смысла добра, совести ребенок приходит через постижение

элементарных норм нравственности. Ребенок постигает их через свои поступки и взаимоотношения со сверстниками, педагогами и родителями. Доброжелательность выступает в качестве базовой категории нравственности и толерантности человека, мысли и действия которого направлены на добро, справедливость, признание и уважение окружающих.

Доброжелательные отношения – это продукт социально обусловленного содержания общения. Общение, будучи важнейшей социальной потребностью развивающейся личности, неотделимо от отношений [4, с. 41]. Их двусторонняя содержательная взаимосвязь подчеркивается в философских, психологических, педагогических работах М.И. Лисиной, В.Н. Мясищева и других авторов. В качестве важнейшего условия продуктивного общения детей дошкольного возраста со сверстниками выделяется наличие доброжелательных отношений между детьми. Данную проблему рассматривали Т.И. Ерофеева, Т.А. Маркова, О.Е. Смирнова и другие.

По мнению Е. Славинецкого «доброжелательность является сопровождением очеловечивания добра как категории этики, отражающей положительные, нравственные значения явлений общества и личной жизни человека в его отношении к идеалу [6, С. 75]. В зависимости от того, что именно оценивается (поступок, моральное качество личности, или взаимоотношения), добро приобретает форму более конкретных понятий – благодеяния, добродетели, справедливости. В обыденном сознании содержание понятия «добро» помимо моральных явлений включает и другие положительные ценности, которые отождествляются с благом, обозначают приятное, полезное, целесообразное, отвечающее интересам тех или иных социальных групп [6].

В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов отмечали важность дошкольного возраста в воспитании доброжелательного отношения, призывая педагогов учить детей пониманию добра и зла, воспитывать гуманные чувства: доброту, справедливость, способность противостоять лжи. При воспитании доброжелательного отношения к сверстникам у детей дошкольного возраста важно использовать: средства художественной литературы; обращать внимание на развитие чувства сопереживания героям; организовывать совместное рассматривание картин, беседы по жизненным ситуациям (сравнение характеров, обсуждение поступков, аналогии); игры-беседы с куклой или сверстником (одобрение, похвала); творческие ролевые игры, совместную подготовку к мероприятию; проведение нравственных бесед; решение нравственных ситуаций; организацию совместного труда, коллективной деятельности.

На основе анализа основных идей нравственного воспитания Н.С. Нажалова выделяет следующие исходные и императивные принципы в воспитании доброжелательных отношений детей, молодежи и взрослых людей: нравственное развитие человека касается не того, что в нем уже есть, а того, чтобы человек в своем поведении понимал необходимость выполнения определенных норм и правил, установленных в обществе, в том числе и правило доброжелательности; обязательность нравственных (доброты) норм может понять и принять только человек, но в нем сохраняется тройственность физической, разумной и нравственной необходимости; законы моральной доброты, физической необходимости могут существовать вне человека объективно, и чтобы они стали атрибутами личной и социальной жизни человека, нужна разумная необходимость и адекватные условия формирования доброжелательных отношений молодежи [5, с.18].

Проблема воспитания доброжелательного отношения к сверстникам оказалась и в поле внимания российских учителей-новаторов, в частности Ш.А. Амонашвили и Е.Н. Ильина. В своей книге «Школа жизни» Ш.А. Амонашвили основной целью воспитания определил «способствование становлению, развитию и воспитанию в ребенке Благородного Человека путем раскрытия его личностных качеств» [1, С. 33]. К ним относятся: расширение нравственного сознания; добро – чуткость - ясномыслие; ответственность за свои мысли и поступки; долг, ответственность и забота; переживание и нравственная оценка событий жизни; сострадание, сорадость, сопереживание, милосердие, желание радовать людей,

помогать им; вежливость, уступчивость и стыдливость; сердечность, искренность, честность и совестливость [1, С. 33-34]. Почти все эти средства можно определить в качестве признаков доброжелательного отношения детей к сверстникам.

Для воспитания доброжелательного отношения к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста можно использовать потенциал коллективного инструментального музицирования, в рамках которого воспитывается чувство ответственности за общее коллективное дело. Ряд научных исследований свидетельствуют о большом интересе детей к игре на детских музыкальных инструментах, который усиливается по мере того, как они овладевают этими инструментами и уверенно чувствуют себя при исполнении произведений. В рамках совместного коллективного музицирования дети с удовольствием участвуют на праздниках и развлечениях, в концертных выступлениях.

Детское инструментальное музицирование изучали А.А. Бороздинов, С.П. Бублей, Н.А. Ветлугина, Н.Г. Кононова и другие. Для решения задачи воспитания доброжелательного отношения к сверстникам наиболее эффективным может быть организация детского оркестра, в котором совместная музыкальная деятельность детей, разнообразие музыкальных инструментов, способов организации дошкольников, эмоциональная насыщенность, ритмичность, сплоченность создают широкие возможности для накопления положительного опыта взаимодействия старших дошкольников со сверстниками. Решение данной важной проблемы заставляет обратить внимание на воспитательный потенциал детского оркестра, который является важным этапом интенсивного развития личности, чувств, отношений. Как отмечала Л.Г. Кононова, музыкальное воспитание детей не должно ограничиваться только развитием музыкальных способностей, его надо связывать также с задачами нравственного воспитания. Однако до настоящего времени эти возможности недостаточно реализуются в музыкальной деятельности дошкольников.

Погружаясь в мир народной музыкальной культуры, дети на подсознательном уровне ощущают в себе «зов предков». Ребенок эмоционально, по-детски непосредственно откликается на характерные для народной музыки звуки, тембры, мелодии, «пронизывающие» его полностью, начинает осознавать свою принадлежность обществу, национальной культуре, что имеет огромное социализирующее значение. В оркестре народных музыкальных инструментов детей изначально учат быть дружным, сыгранным оркестром, что способствует формированию доброжелательных отношений в детском коллективе.

Педагоги-практики отмечают, что дети, играющие в музыкальных оркестрах, отличаются более ответственным отношением к делу, дисциплинированностью, имеют более высокий уровень успешности в учебной деятельности. Подчеркивая огромное воспитательное значение занятий детей в детских музыкальных оркестрах, хочется напомнить замечательный опыт тотального музыкального образования в Венесуэле, представленный в «elsistema» легендарного педагога-музыканта, дирижера Хосе Антонио Абреу, который считал, что детские жизни вне образования и музыки обречены на преступления. Включение в программу воспитания дошкольников модуля «Оркестр народных инструментов» может быть реализован при поддержке музыкального руководителя, педагога системы дополнительного образования, заинтересованных родителей, педагогов-энтузиастов, любящих народную музыку.

Таким образом, в связи с вышеизложенным, можно констатировать, что вопросы воспитания доброжелательного отношения к сверстникам в процессе коллективной музыкальной деятельности актуальны и своевременны и требуют теоретического и практического осмысления.

Список литературы:

1. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина; Под ред. А.Г. Рузской. - 2-е изд. - М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. - 383 с.

2. Славинецкий, Е. Гражданство обычаев детских / Е. Славинецкий // История педагогики в России: Хрестоматия. – М.: Академия, 1999. – с. 56-61.
3. Нажалова, Н.С. Педагогические условия формирования доброжелательных отношений подростков : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Н.С. Нажалова [Место защиты: Дагестанский государственный педагогический университет]. – Махачкала, 2015. – 215 с.
4. Амонашвили, Ш.А. Школа жизни / Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд.дом. Ш.А. Амонашвили, 2000. – 144 с.
5. Гогоберидзе, А.Г., Деркунская, В.А. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие /А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская – ООО «Издательство «Детство-Пресс»», 2013 г. – С.373 – 398.

List of literature:

1. Lisina, M.I. Communication, personality and psyche of a child / M.I. Lisin; Ed. A.G. Ruzskaya. - 2nd ed. - M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 2001. - 383 p.
2. Slavinetsky, E. Citizenship of children's customs / E. Slavinetsky // History of Pedagogy in Russia: Reader. - M.: Academy, 1999. - p. 56-61.
3. Nazhalova, N.S. Pedagogical conditions for the formation of benevolent relations among adolescents: dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / N.S. Nazhalova [Place of defense: Dagestan State Pedagogical University]. - Makhachkala, 2015. - 215 p.
4. Amonashvili, Sh.A. School of life / Sh.A. Amonashvili. - M.: Publishing house. Sh.A. Amonashvili, 2000. - 144 p.
5. Gogoberidze, A.G., Derkunskeya, V.A. Childhood with music. Modern pedagogical technologies of musical education and development of children of early and preschool age: Educational and methodological manual / A.G. Gogoberidze, V.A. Derkunskeya - LLC "Publishing House" Childhood-Press "", 2013 - P. 373 - 398.

Зырянова С.М., канд. пед. наук,
доцент БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЯХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** В статье представлен анализ психолого-педагогической литературы в аспекте проблемы социокультурного и духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста. Широко освещается вопрос о формировании представлений о социокультурных ценностях у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации.*

***Ключевые слова:** представления, социокультурные ценности, воспитание, дети старшего дошкольного возраста.*

Zyryanova S.M.,
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

FORMATION OF IDEAS OF SOCIO-CULTURAL VALUES IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE

***Annotation.** The article presents an analysis of psychological and pedagogical literature in the aspect of the problem of socio-cultural and spiritual and moral education of preschool children. The issue of the formation of ideas about socio-cultural values in children of senior preschool age in the conditions of a preschool educational organization is widely covered.*

***Keywords:** representation, sociocultural values, upbringing, older preschool children.*

В настоящее время необходимо уделять пристальное внимание вопросам социально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста, в том числе и формированию представлений о социокультурных ценностях у детей старшего дошкольного возраста. Данные представления оказывают воздействие на формирование ценностного отношения к окружающей действительности, способствует личностному развитию ребенка.

Данная проблема находит отражение в нормативно – правовых документах. В Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (с изменениями от 21.07. 2020 года) обозначена важнейшая цель образования в России - «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [1, с.22].

В Федеральном законе от 31.07.2020 г. № 304 – ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» расширено содержание понятия «воспитание», под которым понимается «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважение к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения,

бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [2].

В ФГОС дошкольного образования образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» направлена на решение такой задачи, как : «приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, государства и общества» [3]. *Поэтому на сегодняшний день существует необходимость исследования и обобщения опыта в данном аспекте.*

Формирование представлений о социокультурных ценностях – это процесс социокультурного воспитания, в котором осваивается общественный опыт, приобретаются знания, умения, навыки, формируется конкретный процесс взаимодействия с другими людьми, закладываются основы моральных правил и норм. У детей старшего дошкольного возраста еще отсутствует субъективное отношение к социокультурным ценностям, понимание их смысла и оценка своих действий на основе этих ценностей. Они не могут определить ценности, которые их привлекают в других людях, у них еще не сформировано отношение к детскому коллективу.

Для того, чтобы узнать, сориентировано ли современное дошкольное образование на формирование представлений о социокультурных ценностях у детей старшего дошкольного возраста, мы проанализировали комплексные и парциальные программы дошкольного образования (Таблица №1):

Таблица 1.

Анализ комплексных и парциальных программ дошкольного образования по вопросу формирования представлений о социокультурных ценностях

Комплексные и парциальные программы	Формирование представлений о социокультурных ценностях в соответствии с программой
«От рождения до школы» Инновационная программа дошкольного образования (Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой)	- патриотизм, любовь к Родине, гордость за ее достижения; - уважение к традиционным ценностям: любовь к родителям, уважение к старшим, заботливое отношение к малышам, пожилым людям и пр.; - традиционные гендерные представления; - нравственные основы личности – стремление в своих поступках следовать положительному примеру (быть хорошим).
«Истоки» Комплексная образовательная программа дошкольного образования. (Под ред. Л. А. Парамоновой)	- культурные нормы поведения и общения, а также ценности, принятые в обществе; - отзывчивое и уважительное отношение к сверстникам и взрослым, членам своей семьи, сообществу детей и взрослых в группе, - первоначальные основы патриотизма.
«Детство» Комплексная образовательная программа дошкольного образования (Под ред. Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой)	-доброжелательное отношение к людям уважение к старшим, дружеские взаимоотношения со сверстниками, заботливое отношение к малышам; - добрые чувства, эмоциональная отзывчивость, умение различать настроение и эмоциональное состояние окружающих людей и учитывать это в своем поведении; - культура поведения и общения, привычки следовать правилам, быть вежливым по отношению к людям; - чувство собственного достоинства, желание

	следовать социально одобряемым нормам поведения.
Парциальная программа «Социокультурные истоки» (Под ред. И.А Кузьмина, О.С. Абрамовой, Н.С. Кудряшевой, С.В. Перьковой)	- ценности родной культуры; - социокультурные ценности (семья, род, Родина, защита родной земли, забота о тех, кто в ней нуждается, единение и радость в празднике); - ценности внешнего мира, составляющие природно-культурное пространство России; - ценности сохранения и укрепления родных православных традиций.

Содержание комплексных и парциальных программа ориентирует на формирование первичных ценностных представлений у детей, а приоритетными направлениями деятельности являются – приобщение к национальной культуре и традициям, в содержание которого включено:

- русское народное творчество, в котором сохранились такие нравственные ценности, как представления о добре, красоте, правде, храбрости, трудолюбию, верности. Знакомая детей с народным творчеством, дети приобщаются к общечеловеческим ценностям;
- национальные традиции и праздники, в которых фокусируются наблюдения за поведением героев, их характером и моральными качествами;
- привлечение родителей к участию во всех видах деятельности детей по формированию представлений о социокультурных ценностях, ведь именно семья несет в себе большой воспитательный потенциал.

Для реализации содержания работы по формированию представлений о социокультурных ценностях можно использовать самые разнообразные средства. Э.К. Суслова предлагает следующие средства: общение детей с представителями разных национальностей; устное народное творчество; художественную литературу; народные игры, игрушки и национальную куклу; декоративно-прикладное искусство, живопись; музыку; этнические мини –музеи [4, с.22].

В работе «Теория и практика личностно-ориентированного образования» Е.В. Бондаревской описаны важные составляющие процесса формирования представлений о социокультурных ценностях у детей старшего дошкольного возраста, такие как:

- познавательнo-нормативная (у ребёнка сформировано представление о нравственных ценностях своей Родины и культуры; о культуре и опыте других народов; сформированы навыки общественного поведения и общения по принятым правилам);
- коммуникативно-творческая (ребёнок соблюдает в повседневной жизни правила общения, принятые в обществе, умеет создавать собственное общение с другими детьми и взрослыми);
- деятельностная (ребёнок способен выражать свое отношение к каждодневным событиям, опираясь на социокультурные ценности своего народа) [5, с.13].

Формирование представлений о социокультурных ценностях у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации заключается во внешних проявлениях, среди межкультурного взаимодействия, в процессе общения и деятельности, в формировании культурного мышления. Отношение к социокультурным ценностям характеризуется как: понимание своего места среди других членов общества; принятием культурных норм и ценностей, принятых в обществе (нравственные чувства, нравственные знания, ценностные представления о социальной и культурной действительности), которые проявляются в моральных суждениях ребенка.

Представления о социокультурных ценностях у детей старшего дошкольного возраста основываются на сформированности нравственных чувств (сопереживания, эмпатии) и социокультурных знаниях. Мотивом этого является не только стремление соответствовать моральным образцам, установленными взрослыми, но и личная значимость

социокультурных норм, соблюдение которых несет эмоционально-положительное благополучие. В результате ребёнок оценивает свое поведение как моральное, человеколюбивое отношение к другим членам общества.

В исследованиях Н.Я. Большуновой, О.Л. Князевой, С.А. Козловой отмечается, что формирование представлений о социокультурных ценностях у детей старшего дошкольного возраста определяется способностью сравнивать жизнь с культурными образцами. Эти образцы обязаны быть представлены как система общечеловеческих установок и стилей общения, а также посредством ритуалов: в часы проведения праздников; в чтении и инсценировках сказок, пословиц, поговорок и потешек; в проведении игровых тренингов, подвижных и сюжетно-ролевых игр, тематических проектов, выставок и др. Так, О.Л. Князева считает, что социокультурные ценности, накопленные человечеством, дети дошкольного возраста не могут усвоить через готовые выработанные нормы и правила, поэтому освоение этих ценностей должно проходить в специально организованной педагогом деятельности. Для формирования представлений о социокультурных ценностях у детей старшего дошкольного возраста необходимо использовать такие методы и формы работы, как: викторины, тематические беседы, проблемные ситуации, игры и игровые упражнения, досуговую деятельность, театрализованную деятельность, изучение народных традиций и обычаев, сказки и т.д. [6, с.13].

В воспитательно-образовательном процессе дошкольной образовательной организации особое внимание должно уделяться ознакомлению детей с культурными традициями своего народа (обычаями, обрядами, фольклором, народными праздниками, играми, сказками и т.д.), которые отражают особенности восприятия детьми механизма передачи социокультурных норм из поколения в поколение. Для этого педагоги должны специально организовывать деятельность, направленную на формирование представлений о социокультурных ценностях. Этот процесс должен быть направлен на успех общего дела, требующий согласованности действий – это развивает личностный потенциал каждого ребёнка, его эмпатийные способности и социокультурную компетентность.

Таким образом, мы приходим к пониманию особенностей формирования представлений о социокультурных ценностях у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации – в педагогическом процессе должно быть предусмотрено поэтапное ознакомление детей с национальной культурой (обычаями, обрядами, фольклором, народными праздниками, играми, сказками и т.д.); созданы условия для комплексного использования средств народной педагогики, форм, методов воспитания и обучения в процессе игровой, досуговой, познавательной, продуктивной, трудовой деятельности. Формирование представлений о социокультурных ценностях должно быть основано на принципах духовно-нравственного воспитания, ориентировано на включение детей в культурно-ценностные отношения, которые предполагают признание личности другого человека как ценности и познание детьми мира культуры своего народа.

Список литературы:

1. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : Указ Президента Российской Федерации. – Текст : электронный // Президент России : [сайт]. – 2018. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425> (дата обращения: 10.01.2023).
2. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся: Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ : принят Государственной Думой 22 июля 2020 года : одобрен Советом Федерации 24 июля 2020 года. – Текст : электронный // Официальный интернет-портал правовой информации : [сайт]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (дата обращения 10.01.2023 г.).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования – Текст: электронный /Утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от

17 октября 2013 г. №1155. - URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/7dcd2fd1d14f608ec97e9ef6699f99ae/> (дата обращения 10.01.2023 г.).

4. Сулова, Э. К. Интернациональное воспитание детей старшего дошкольного возраста: (7-ой год жизни): специальность 13.00.01 «Теория и история педагогики»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Эмма Константиновна Сулова; Московский государственный педагогический институт им. В. И. Ленина. – Москва, 1974. – 25 с.

5. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Булат, 2000. – 351 с.

6. Князева, О. Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: программа : учебно-методическое пособие / О.Л. Князева, М.Д. Маханева. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2010. – 304 с.

List of literature:

1. On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024: Decree of the President of the Russian Federation. - Text: electronic // President of Russia: [website]. - 2018. - URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425> (date of access: 01/10/2023).

2. On amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation" on the education of students: Federal Law of July 31, 2020 No. 304-FZ: adopted by the State Duma on July 22, 2020: approved by the Federation Council on July 24, 2020. – Text: electronic // Official Internet portal of legal information: [website]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (accessed 01/10/2023).

3. Federal state educational standard for preschool education - Text: electronic / Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 17, 2013 No. 1155. - URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/7dcd2fd1d14f608ec97e9ef6699f99ae/> (accessed 01/10/2023).

4. Suslova, E. K. International education of children of senior preschool age: (7th year of life): specialty 13.00.01 "Theory and history of pedagogy": dissertation abstract for the degree of candidate of pedagogical sciences / Emma Konstantinovna Suslova; Moscow State Pedagogical Institute. V. I. Lenin. - Moscow, 1974. - 25 p.

5. Bondarevskaya, E.V. Theory and practice of personality-oriented education / E.V. Bondarevskaya. - Rostov-on-Don: Bulat, 2000. - 351 p.

6. Knyazeva, O.L. Introducing children to the origins of Russian folk culture: program: teaching aid / O.L. Knyazeva, M.D. Makhanev. – 2nd edition, revised and enlarged. - St. Petersburg: Childhood-Press, 2010. - 304 p.

Ионенко А.В. ,
магистрант БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
Научный руководитель: Шанц Е.А., канд. пед. наук,
доцент БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ОРГАНИЗАЦИОННО - УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В ДОО

***Аннотация.** В представленной статье обсуждается вопрос обеспечения организационно-управленческих условий, которые способствуют развитию системы наставничества в дошкольной организации. Предложенные условия раскрывают дидактический потенциал системы наставничества, устанавливают непрерывный диалог между ее участниками, обеспечивают коммуникацию и профессиональное развитие молодого педагога.*

***Ключевые слова:** молодой педагог, наставничество, ДОО, организационные условия, управление дошкольной образовательной организацией.*

Ionenko A.V.,
magistrant of Surgut State
Pedagogical University,
scientific supervisor: **Shants E.A.**,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE MENTORING SYSTEM IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

***Annotation.** The article discusses the issue of providing organizational and managerial conditions that contribute to the development of a mentoring system in a preschool organization. The proposed conditions reveal the didactic potential of the mentoring system, establish a continuous dialogue between its participants, provide communication and professional development of a young teacher.*

***Keywords:** young teacher, mentoring, preschool education, organizational conditions, management of preschool organization.*

Система наставничества в ДОО помогает в адаптации молодых специалистов – педагогов, которые испытывают различные организационно-методические трудности в процессе работы. Данная система помогает разрешить проблемы молодого специалиста через погружение его в педагогический опыт.

Молодой специалист в ТК РФ – это лицо, окончившее образовательное учреждение среднего и высшего профессионального образования, имеющее государственную аккредитацию, и впервые поступающее на работу по полученной специальности в течение одного года со дня окончания образовательного учреждения [1]. Е.Л. Болотова отметила, что понятие «молодой специалист» до сих пор в науке неоднозначно, однако подвела итог о том, что молодыми специалистами являются «те, кто приступил к работе после окончания профессионального учебного заведения» [2, с.132]. То есть, молодым специалистом является именно «новенький» сотрудник без аналогичного педагогического опыта, испытывающий трудности в профессиональном становлении. Начинающий педагог должен в максимально

короткие сроки адаптироваться в новых для него условиях практической деятельности. Особенностью труда молодых педагогов является то, что они с первого дня работы имеют те же самые обязанности и несут ту же ответственность, что и педагоги с многолетним стажем, а родители и коллеги по работе ожидают от них столь же безупречного профессионализма. По мнению И.А. Маланова, у молодых специалистов нет времени на самообразование, нет опыта общения в коллективе и опыта общения с детьми [3, с. 32]. Все это относится к категории педагогического профессионализма.

На повышение уровня профессионализма молодых педагогов ориентирована система наставничества, которая является одним из условий для профессионального роста молодых специалистов и способствует снижению проблем адаптации и успешному вхождению в профессиональную деятельность молодого педагога [4, с. 78]. Создание условий для адаптации молодых специалистов через наставничество первоначально организует на базе ДОО заведующий.

Идея наставничества рассматривается в различных нормативных документах. Система наставничества регламентируется как внутренними нормативными документами: Положением о наставничестве, Приказом о назначении наставников, так и внешними: Распоряжением Министерства Просвещения о введении методологии наставничества [5], Письмом Минпросвещения России [6], региональными целевыми моделями наставничества, муниципальными дорожными картами по реализации модели наставничества. Профессиональный стандарт руководителя ДОО подразумевает создание условий для адаптации молодых специалистов через наставничество [7].

Развитие системы наставничества в ДОО необходимо для того, чтобы создать плацдарм для профессионального роста молодых специалистов, что будет минимизировать возможные адаптационные проблемы и способствовать благополучному вхождению молодого специалиста в профессию.

Отсюда, соглашаясь с И.Ю. Кузнецовой, мы видим следующие задачи развития системы наставничества:

- обеспечение оптимальной и комфортной для молодого специалиста адаптации к коллективу, непривычной эмоциональной нагрузке, организация психологического комфорта;
- просвещение молодого специалиста в использовании эффективных форм повышения профессиональной компетентности и профессионального мастерства;
- информационное обеспечение для организации самостоятельного овладения профессиональными методическими знаниями и умениями;
- продемонстрировать возможности профессионального роста;
- приобщать молодых специалистов к корпоративной культуре и традициям ДОО [8, с. 11].

Из этого следует, наставник должен способствовать молодому специалисту в самореализации, личностном и профессиональном развитии, в развитии коммуникативных и управленческих умений, что выражается в реализации ряда организационно-управленческих условий. Такие условия – это структурные компоненты профессиональной компетентности.

Безусловно, первым организационно-управленческим условием развития системы наставничества является наличие в ДОО высококвалифицированных специалистов – педагогов, которые обладают высокими профессиональными качествами, развитыми коммуникативными способностями, имеют авторитет в педагогическом коллективе и богатый методический опыт.

Стоит обратить внимание на то, что система наставничества в ДОО ориентирована не на всех молодых специалистов, а преимущественно на тех, которые испытывают организационно-методические затруднения в работе и взаимодействии с педагогическим коллективом. Поэтому условие, по которому продиктована необходимость иметь в штате ДОО высококвалифицированных педагогов, реализуется исходя из численной потребности

молодых специалистов, поскольку важно обеспечить индивидуальное взаимодействие наставника и молодого специалиста.

Система наставничества в ДОО содержит комплекс последовательных действий, среди которых, по мнению И.Ю. Кузнецовой, имеются следующие:

- диагностика и оценка профессиональных дефицитов воспитателей с точки зрения реализации профессионального стандарта и требований ФГОС ДО;
- самоанализ профессиональных дефицитов;
- поиск и реализация оптимальных способов устранения компетентностных затруднений;
- оказание персонифицированной методической помощи воспитателям [8, с. 11].

Следующим условием развития системы наставничества в ДОО является создание дорожной карты – инструмента, который позволяет синхронизировать работу всех взаимодействующих элементов в системе. По сути, позиционировать дорожную карту целесообразно как свободный планировщик, представленный в наиболее удобном формате (в виде таблицы, мудборда, интеллект-карты и других современных форматах), включающий целеполагание, промежуточные и итоговые результаты функционирования системы наставничества.

В частности, более локальными организационно-методическими условиями, которые обеспечат реализацию основного, являются следующие:

- организация нормативно-правового оформления системы наставничества в ДОО;
- обеспечение методической стороны системы наставничества в ДОО;
- проведение предварительной работы по организационным запросам воспитателей;
- формирование команды и выбор кураторов (или одного куратора, в зависимости от вида выбранной системы наставничества), которые будут нести ответственность за внедрение системы наставничества;
- определение задач, форм системы наставничества, ожидаемых результатов;
- целостное оформление положений системы наставничества в ДОО;
- формирование примерных планов работы.

Поэтому, можно предположить, что дорожная карта представляется как опорный документ, в котором непосредственно описаны все организационно-управленческие вопросы относительно развития системы наставничества.

Третье организационно-управленческое условие системы наставничества в ДОО обусловлено его характером двухсторонней связи.

Мы непосредственно говорим о необходимости обеспечения эффективности обучения наставником молодого специалиста профессиональным знаниям, умениям и навыкам, имея ввиду условие готовности наставника к передаче организационно-методического опыта молодому специалисту.

В сущности, данное условие раскрывает необходимость желания наставника делиться опытом, а не механически реализовывать положения дорожной карты. Как составляющие аспекты мы рассматриваем личный пример наставника, привлечение молодого специалиста к участию в общественной жизни педагогического коллектива, формирование у него общественно значимых интересов и в целом содействие получения общекультурного кругозора.

Работа наставника раскрывает не только профессиональную личность, но и общекультурную, воздействуя на личностный уровень молодого специалиста. Речь идет о целенаправленном воспитании потребности в самообразовании, во возвращении желания овладевать инновационными технологиями обучения и воспитания. Обсуждаемое условие, в сущности, представляется индикатором формирования зоны ответственности наставника.

Подразумевается, что в организационно-управленческой деятельности по реализации системы наставничества в ДОО выделяются этапы, обеспечивающие расширение зоны ответственности наставника. Мы говорим о:

- подготовке включения системы наставничества в организационно-управленческую систему управления ДОО;
- формировании наставнических пар;
- организации работы наставнических пар.

Перечисленные этапы динамичны и в каждом ДОО могут быть представлены по-разному. Это, как можно предположить, зависит от возможностей реализации системы на уровне организации, спецификой целей и потребностей, которые организация возводит в приоритет [9, с. 83].

Следующее организационно-управленческое условие – рассмотрение системы наставничества как коммуникативной площадки и, соответственно, обязательное включение в нее календарного плана работы. Наличие дорожной карты – это ориентир планирования, тогда как конкретные шаги и пути реализации системы наставничества, привязанные к месту и событиям, необходимы для понимания реальности достижимых результатов.

В календарном плане целесообразно предусмотреть обеспечение и регламентацию следующих задач:

- сформировать интерес к педагогической деятельности, воспитанию и развитию дошкольников, составив индивидуальный мотивационный профиль;
- объяснить молодым педагогам регламенты поведения в ДОО;
- научить обоснованному выбору средств и организационных форм воспитательного процесса;
- научить точному формулированию педагогических задач, педагогическому моделированию;
- обеспечить внедрение молодым специалистом технологий и педагогического опыта в его работу;
- проверить результативность повышения педагогической компетенции.

В качестве результатов при прохождении наставничества, в свою очередь, предусматривается то, что молодые педагоги ДОО приобретут возможность личностного и профессионального роста, вместе с тем улучшив качество воспитательно-образовательного процесса, а также ускорив процесс социального и профессионального становления.

На этом основании формируется еще одно условие, которое обеспечено развитием системы наставничества в соответствии с двумя направлениями: профессиональным и социальным.

Выделяя направление профессиональное, мы говорим о необходимости формирования новых профессиональных качеств, компетентности специалиста. Обращая внимание на направление социализации подразумевается формирование личностных новообразований, которые позволят молодому педагогу действительно хотеть воспитывать дошкольников, прилагать к этому личные усилия и использовать личные внутренние ресурсы.

Значимость данного условия заключается в понимании того, что воспитатель ДОО – это специалист, который работает с душой, расположен к детям, доброжелателен к ним.

Реализация данного условия будет способствовать выполнению следующих мероприятий:

- проведение индивидуальных и групповых бесед администрации, методической службы, педагогов-наставников о цели, назначении, принципах и содержании деятельности данного ДОО, о психолого-педагогических особенностях воспитанников, о личностной позиции и педагогической миссии воспитателя детского сада;
- поощрение личностных проявлений молодого педагога;
- организация систематического и содержательного психолого-педагогического просвещения молодого педагога, проводимого с учетом интересов и образовательных потребностей молодых людей;
- создание условий для повышения квалификации молодых педагогов.

Развитию системы наставничества в ДОО также будет способствовать вовлечение молодых педагогов в инновационную деятельность, что повысит их заинтересованность профессией. Организация различных клубных формирований, неформальных встреч на территории ДОО и за ее пределами в рамках организационно-методического просвещения, дискуссий будут способствовать включению молодых педагогов в жизнь образовательной организации, что обогатит систему наставничества, придаст ей уникальности. Поэтому мы можем говорить о том, что управление досугом молодых преподавателей – это одно из условий развития системы наставничества ДОО.

Безусловно, для того, чтобы результативность системы наставничества была осязаема, а не воспринималась только на теоретическом уровне, необходимым условием ее развития является организация системы диагностики и мониторинга воспитательного процесса. Включение такого мониторинга позволит оценивать степени роста профессионального мастерства начинающего педагога.

В частности, утверждение диагностического инструментария может входить в дорожную карту и календарный план, что сделает развитие системы наставничества ДОО еще более эффективным.

Один из аспектов мониторинговой деятельности – это проведение психолого-педагогических срезов, которые могут быть представлены в форме открытых занятий, посещаемых как только наставником, так и управленческим составом дошкольной организации.

На протяжении осуществления наставничества молодому педагогу необходимо непрерывно оказывать психолого-педагогическую и методическую поддержку, давать необходимые рекомендации, касающиеся оптимальности организации методического процесса, установления взаимодействия с родителями воспитанников, повышения личной мотивации и профессиональной компетенции.

Кроме того, необходимо в систему включить регламент по обучению молодых педагогов очень важному аспекту педагогического процесса – правильному и рациональному ведению документации, что позволит не просто четко выстроить процесс воспитания и развития дошкольников, но и даст возможность прогнозировать ближайшую и долгосрочную перспективы работы и ориентироваться в методической документации вообще.

На каждого молодого педагога должна иметься индивидуально-личностная программа повышения профессиональной компетентности. Эта же программа должна быть на руках у молодого педагога. Это позволит ему понимать цели и результаты наставничества и профессионально развиваться с опорой на них.

Ценным компонентом такого профессионального развития воспитателя дошкольной организации является создание методической копилки молодого воспитателя как системы накопления опыта и развития педагогических навыков.

В работе педагога-наставника необходимо учитывать следующие условия вовлечения:

- наставник содействует созданию благоприятных условий для профессионального роста молодых педагогов;
- обеспечивает атмосферу взаимопомощи;
- координирует действия начинающего педагога в соответствии с задачами воспитания и развития дошкольников;
- оказывает помощь в проектировании, моделировании и организации воспитательно-образовательной работы с детьми в соответствии с возрастными особенностями и задачами реализуемых программ;
- передает свой педагогический опыт и профессиональное мастерство молодому педагогу;
- знакомит молодого педагога в процессе общения с теоретически обоснованными и востребованными педагогическими технологиями;

- консультирует по подбору и использованию педагогически целесообразных пособий, игрового и дидактического материала;
- оказывает позитивное влияние на рост профессиональной компетентности молодого педагога.

И завершающим условием мы видим, безусловно, необходимость соблюдать традиции наставничества, в рамках которых при поддержке наставника педагог постепенно начинает внедрять имеющиеся теоретические знания и умения в практику работы с детьми и их родителями.

Таким образом, мы можем рассматривать наставничество не просто как способ передачи знаний и практического опыта от педагога к педагогу, но и как регламентированную систему, которая состоит из условий, на которых держится процесс формирования молодого педагога как компетентного профессионала. И эти условия ориентируются на необходимости ведения постоянного, непрерывного диалога, обеспечения межличностной коммуникации между наставником и молодым педагогом, между молодым педагогом и системой дошкольного образования.

Список литературы:

1. Болотова, Е.Л. Есть ли правовой статус у молодого специалиста? [Текст] / Е.Л. Болотова // Народное образование. – 2010. – № 2. – С. 132-138.
2. Гаврушева, Ю.В. Управление развитием системы наставничества в образовательной организации [Текст] / Ю.В. Гаврушева // Символ науки. – Уфа. – 2021. – № 12. – С. 78-80.
3. Гаврушева, Ю.В. Организационно-управленческие условия реализации программы наставничества в образовательной организации // Инновационная наука. – 2022. – № 2. – С. 81-83.
4. Кузнецова, И.Ю. Андрагогические условия развития субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации [Текст]: автореф. дис.канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Ю. Кузнецова. – Кемерово, 2011. – 24 с.
5. Маланов, И.А. Проблемы профессионального становления и развития современных молодых учителей [Текст] / И.А. Маланов // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2021. – № 3. – С. 32-36.
6. Письмо Минпросвещения России от 21.12.2021г. № АЗ-112808 [Электронный ресурс] – URL: https://dou24.ru/182/images/22-23/doc/nast/pismo_minprosveshcheniya_rossii_ot_21.12.2021g_no_az-112808.pdf.
7. Приказ от 19 апреля 2021 года N 250н «Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)»» [Электронный ресурс] – URL: <https://docs.cntd.ru/document/608483110?ysclid=lbmw0syewg728811977>.
8. Распоряжение Министерства Просвещения РФ от 25.1.2019 № Р-145 [Электронный ресурс] – URL: https://dou24.ru/182/images/22-23/doc/nast/rasporyazhenie_ministerstva_prosveshcheniya_rf_ot_25.1.2019_no_r-145.pdf.
9. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. от 04.11.2022) // КонсультантПлюс [Электронный ресурс] – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/cc065f088bd92d312b5fae714377b25f557ac44a/?ysclid=lbmv82btdw224358621.

List of literature:

1. Labor Code of the Russian Federation of December 30, 2001 N 197-FZ (as amended on November 4, 2022) // ConsultantPlus [Electronic resource] - URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/cc065f088bd92d312b5fae714377b25f557ac44a/?ysclid=lbmv82btdw224358621.

2. Bolotova, E.L. Does a young specialist have a legal status? [Text] / E.L. Bolotova // National education. - 2010. - No. 2. - P. 132-138.
3. Malanov, I.A. Problems of professional formation and development of modern young teachers [Text] / I.A. Malanov // Bulletin of BSU. Education. Personality. Society. - 2021. - No. 3. - S. 32-36.
4. Gavrusheva Yu.V. Management of the development of the mentoring system in an educational organization [Text] / Yu.V. Gavrusheva // Symbol of science. - Ufa. - 2021. - No. 12. - P. 78-80.
5. Decree of the Ministry of Education of the Russian Federation dated January 25, 2019 No. R-145 [Electronic resource] - URL: https://dou24.ru/182/images/22-23/doc/nast/rasporyazhenie_ministerstva_prosveshcheniya_rf_ot_25.1.2019_no_r-145.pdf.
6. Letter of the Ministry of Education of Russia dated 12/21/2021. No. AZ-112808 [Electronic resource] - URL: https://dou24.ru/182/images/22-23/doc/nast/pismo_minprosveshcheniya_rossii_ot_21.12.2021g_no_az-112808.pdf.
7. Order of April 19, 2021 N 250n "On approval of the professional standard" Head of an educational organization (management of a preschool educational organization and a general educational organization) "" [Electronic resource] - URL: <https://docs.cntd.ru/document/608483110?ysclid=lbmw0syewg728811977>.
8. Kuznetsova, I.Yu. Andragogical conditions for the development of the teacher's subjective position in the process of professional development [Text]: author. dis.cand. ped. Sciences: 13.00.08 / I.Yu. Kuznetsova. - Kemerovo, 2011. - 24 p.
9. Gavrusheva, Yu.V. Organizational and managerial conditions for the implementation of a mentoring program in an educational organization. Innovatsionnaya nauka. - 2022. - No. 2. - P. 81-83.

Кузьмина Е.В., магистрант
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет,
Зырянова С.М., канд. пед. наук,
доцент БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОО В РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ

Аннотация. В статье затрагиваются проблемы сотрудничества педагогов ДОО с родителями дошкольников, взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей, требования и перспективы взаимодействия взрослых для обеспечения развития детей в домашних условиях. Особое внимание уделено дистанционным формам взаимодействия педагогов и родителей (законных представителей) воспитанников с применением информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: дистанционное взаимодействие, родители (законные представители), педагоги, информационно-коммуникационные технологии, дошкольная образовательная организация.

Kuzmina E.V.,
undergraduate of Surgut State
Pedagogical University,
Zyryanova S.M.,
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

CURRENT PROBLEMS OF PEO IN THE IMPLEMENTATION OF REMOTE FORMS OF INTERACTION WITH PARENTS

Annotation. The article touches upon the problems of cooperation of preschool teachers with parents of preschoolers, interaction of a preschool educational organization with a family, the requirements and prospects of adult interaction to ensure the development of children at home. Special attention is paid to remote forms of interaction between teachers and parents (legal representatives) of pupils using information and communication technologies.

Keywords: remote interaction, parents (legal representatives), teachers, information and communication technologies, preschool educational organization.

В современных условиях развития образования вопрос взаимодействия педагогов и родителей (законных представителей) воспитанников ДОО стал особенно актуальным. Закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет право родителей в воспитании детей и их обязанность «заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [9]. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования «сотрудничество организации с семьей» считается одним из основных принципов дошкольного образования (п. 1.4), а к основным психолого-педагогическим условиям реализации образовательных программ относятся следующие: «поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность» [8].

Дошкольные образовательные организации и семья – это социальные институты, играющие важную роль в социализации детей. Например, семья является источником

общественного опыта и обеспечивает детям психологическую безопасность и поддержку. В семье дети формируют своё социальное развитие, находят образцы для подражания. В дошкольных образовательных организациях дети учатся взаимодействовать со взрослыми и сверстниками и организовывать свое собственное поведение. Если хотим вырастить нравственно здоровое поколение, мы должны решать вопросы формирования социального опыта детей вместе – в детских садах, дома, в школе и обществе. Полноценное гармоничное развитие ребенка дошкольного возраста практически невозможно без активного участия родителей (законных представителей) в образовательном процессе.

Исследования в области взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи отражены в работах таких отечественных педагогов, как К.Д. Ушинский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский. Научные обобщения и выводы о том, что взаимодействие семьи и детского сада играет важную роль в развитии и воспитании детей, актуальны и на сегодняшний день для современных образовательных процессов. В.А. Сухомлинский говорил, что «вопросы воспитания и развития могут быть успешно решены только в том случае, если дошкольное учреждение поддерживает связь с домом и привлекает к этому семью».

Современный педагог является одновременно и воспитателем детей, и партнером родителей, поэтому важно привлекать родителей к обучению, воспитанию и развитию их детей. Используются различные формы привлечения родителей, включая традиционные (родительские собрания, консультации, беседы, папки-передвижки, дни открытых дверей и т.д.) и современные (выезды на природу, родительские клубы, акции, игры и т.д.).

Новые коммуникационные технологии активно проникают в нашу жизнь. Например, общение на расстоянии уже не является той проблемой, которая была десять лет назад. Различные мессенджеры, социальные сети и видеосервисы позволяют людям общаться, проводить встречи и обмениваться всевозможной информацией в режиме реального времени в любое время. Поэтому дистанционное взаимодействие между педагогами и родителями в ДОО сегодня приобретает особое значение.

В период, когда дошкольное образование было приостановлено по причине пандемии, родители были поставлены в ситуацию, когда они должны были освоить содержание основной общеобразовательной программы дошкольного образования своего ребенка без возможности личного контакта с педагогами. Родители сталкиваются с проблемой «домашнего обучения» и нуждаются в консультациях и психолого-педагогической поддержке со стороны профессиональных педагогов. Естественно, это стало новой формой совместной деятельности педагогов, дошкольников и их родителей.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает, что «под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников. Организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ» [9].

Сегодня к профессионализму педагогов предъявляются новые требования. Для взаимодействия и сотрудничества с родителями (законными представителями) педагогам необходимо владеть новейшими образовательными технологиями, в том числе информационно-коммуникационными. В профессиональном стандарте педагога прописаны знания (умения) владения ИКТ-компетентностями: «общепользовательская ИКТ-компетентность, общепедагогическая ИКТ-компетентность, предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)» [6].

Описание практики дистанционного диалога педагогов и родителей (законных представителей) воспитанников в современной литературе довольно поверхностно отражают опыт использования конкретных форм сотрудничества для решения конкретных задач, в

основном в методическом материале (Н.Н. Баер, А.Н. Власова, Н.С. Кузнецова, М.К. Тинчурина и др.) [3].

Е.А. Черкунова в своем исследовании отметила, что дистанционное взаимодействие педагогов и родителей (законных представителей) в детских садах должно соответствовать ряду требований:

- процесс обмена информацией между участниками дистанционного взаимодействия (коммуникация);
- дистанционное взаимодействие требует координации действий участников (совместное планирование, контроль выполнения);
- согласованность действий педагогов и родителей (законных представителей) в достижении целей образования [10].

Эти требования определяют одну из проблем, которая может возникнуть при удаленном общении. Качественная коммуникация требует использования соответствующих информационно-коммуникационных средств для обеспечения эффективности процесса дистанционного взаимодействия. ИКТ призваны создавать возможности для решения участниками общих образовательных задач, т.е. для достижения поставленных целей ИКТ. Современные ИКТ объединяют различные информационные приложения и облегчают удаленное взаимодействие. Одной из проблем является наличие бесплатных качественных приложений и аппаратных средств (компьютеров, ноутбуков, планшетов и других устройств, поддерживающих приложения), необходимых участникам для удаленного взаимодействия [2].

Еще одна проблема внедрения дистанционных форм взаимодействия заключается в том, что родители и воспитатели не знакомы с ними. Проблема в том, что у многих родителей есть и технические средства (мобильные телефоны, планшеты), и доступ к интернету, но при этом родители не интересуются новыми технологиями.

Есть и положительные стороны дистанционного взаимодействия с родителями:

- удобный и гибкий график взаимодействия между дошкольной организацией и родителями (они могут выбирать, когда и в какое время начинать работу);
- индивидуальный характер взаимодействия с родителями воспитанников;
- доступ к ресурсам ДОО везде и всегда, где есть доступ к интернету (положение об индивидуальном сотрудничестве);
- некоторая экономия средств, как для детских садов, так и для родителей в связи с экономическими вопросами (экономия на транспорте, коммунальных услугах, расходах на деятельность педагогов и т.д.) в определенной степени сокращают расходы, как для детских садов, так и для родителей;
- своевременное предоставление информации родителям, повышение образовательной культуры.

Информационно-коммуникационные технологии используются педагогами и родителями воспитанников в сфере дошкольного образования в следующих формах дистанционного обучения:

- сайты детских садов;
- электронные газеты и журналы;
- электронная почта;
- создание медиа-библиотек, электронная рекламная деятельность;
- конференц-звонки;
- использование личных веб-страниц;
- телекоммуникационные проекты;
- удаленные встречи.

Дистанционный обмен между педагогами детских садов и семьями воспитанников сегодня является эффективной формой сотрудничества и позитивным способом учета возможностей и потребностей всех участников образовательных и воспитательных отношений. Это объясняется тем, что педагоги профессионально подготовлены к

проведению воспитательных и образовательных мероприятий, включая обеспечение равенства, партнерства и неформального общения родителями (законными представителями). Родители могут обмениваться фотографиями и видео, задавать вопросы и оставлять комментарии, а педагоги - знакомить их с консультативными материалами и рекомендациями, информировать о предстоящих мероприятиях. В конкретных ситуациях можно использовать разнообразные существующие формы и средства дистанционного взаимодействия (например, постоянные группы в социальных сетях, онлайн-консультации и встречи, электронные версии образовательных журналов и газет, интерактивные экскурсии, электронная почта и т.д.). Такое взаимодействие соответствует современным тенденциям в развитии образования и уместно, если оно организовано с учетом возрастных особенностей детей дошкольного возраста. Это наилучшим образом соответствует целям и сферам сотрудничества и признает необходимость проверки эффективности использования конкретных методов при работе с определенными категориями семей.

Список литературы:

1. Андреева, Н.А. Проблема взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи в психолого-педагогических исследованиях. Инновационный центр развития образования и науки [Электронный ресурс] / Н.А. Андреева. – Режим доступа: <http://izron.ru/articles/aktualnye-voprosy-psikhologii-i-pedagogiki-v-sovremennykh-usloviyakh-sbornik-nauchnykh-trudov-po-ito/sektsiya-11-semeynaya-pedagogika-i-domashnee-voospitanie-v-sisteme-obrazovaniya/problema-vzaimodeystviya-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-i-semi-v-psikhologo-pedagogicheski/> (дата обращения 10.01.2023 г.).
2. Буймestру, И.А. Использование дистанционных технологий в детском саду: взгляд воспитателя [Текст] / И.А. Буймestру // Образование и воспитание. – 2020. – № 4. – С. 7-10. – Режим доступа: <https://moluch.ru/th/4/archive/176/5438/> (дата обращения 10.01.2023 г.).
3. Давыдова, О.И. Компетентностный подход в работе дошкольного образовательного учреждения с родителями [Текст] / О.И. Давыдова, А.А. Майер. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2013. – 128 с.
4. Зверева, О.Л. Современные формы взаимодействия ДООУ и семьи [Текст] / О.Л. Зверева // Воспитатель ДООУ. – 2009. – №4. – С. 74–83.
5. Зырянова, С.М. Внедрение интегративных процессов в практику дошкольного образования [Текст] / С.М. Зырянова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – № Т2. – С. 16-20.
6. Кондакова, М.Л. Методические рекомендации по организации учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений и организаций [Электронный ресурс] / М.Л. Кондакова, Е.Я. Подгорная. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002824741> (дата обращения 10.01.2023 г.).
7. Коротенков, Ю.Г. Дистанционное обучение в системе образования [Текст] / Ю.Г. Коротенков // Школьные технологии. – 2005. – № 3.
8. Приказ №1155 от 17.10.2013 Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения 10.01.2023 г.).
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№273-ФЗ от 29.12.2012 с изменениями 2016-2017) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения 10.01.2023 г.).
10. Черкунова, Е.А. Взаимодействие ДОО, семьи и социума: проблемы, опыт, перспективы: Материалы 12 Международной конференции «Ребенок в современном мире. Семья и дети» [Текст] / Е.А. Черкунова. - СПб., 2005. – 480 с.

List of literature:

1. Andreeva, N.A. The problem of interaction between a preschool educational institution and the family in psychological and pedagogical research. Innovative center for the development of education and science [Electronic resource] / N.A. Andreeva. – Access mode: <http://izron.ru/articles/aktualnye-voprosy-psikhologii-i-pedagogiki-v-sovremennykh-usloviyakh-sbornik-nauchnykh-trudov-po-ito/sektsiya-11-semeynaya-pedagogika-i-domashnee-vospitanie-v-sisteme-obrazovaniya/problema-vzaimodeystviya-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-i-semi-v-psikhologo-pedagogichesk/> (Accessed 10.01.2023).
2. Buymestra, I.A. The use of remote technologies in kindergarten: the view of the educator [Text] / I.A. Buymestra // Education and upbringing. - 2020. - No. 4. - P. 7-10. – Access mode: <https://moluch.ru/th/4/archive/176/5438/> (accessed 01/10/2023).
3. Davydova, O.I. Competence-based approach in the work of a preschool educational institution with parents [Text] / O.I. Davydova, A.A. Mayer. - St. Petersburg: LLC "Publishing house" Childhood-press ", 2013. - 128 p.
4. Zvereva, O.L. Modern forms of interaction between preschool educational institutions and families [Text] / O.L. Zvereva // Educator of the preschool educational institution. - 2009. - No. 4. – P. 74–83.
5. Zyryanova S.M. Introduction of integrative processes into the practice of preschool education [Text] / S.M. Zyryanova // Scientific and methodological electronic journal Concept. - 2016. - No. T2. - S. 16-20.
6. Kondakova, M.L. Guidelines for organizing the educational process using distance learning technologies in the context of network interaction between educational institutions and organizations [Electronic resource] / M.L. Kondakova, E.Ya. Podgornaya. – Access mode: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002824741> (accessed 01/10/2023).
7. Korotkov Yu.G. Distance learning in the education system [Text] / Yu.G. Korotkov // School technologies. - 2005. - No. 3.
8. Order No. 1155 dated 10/17/2013 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation "On approval of the federal state educational standard for preschool education (FSSES DO)" [Electronic resource]. – Access mode: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (accessed 10.01.2023).
9. Federal Law "On Education in the Russian Federation" (No. 273-FZ of December 29, 2012, as amended in 2016-2017) [Electronic resource]. – Access mode: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (accessed 10.01.2023).
10. Cherkunova, E.A. Interaction of preschool educational institutions, families and society: problems, experience, prospects: Proceedings of the 12th International Conference “Child in the modern world. Family and children” [Text] / E.A. Cherkunova. - St. Petersburg, 2005. – 480 s.

Пономаренко Т.А., магистрант
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
Научный руководитель: **Шанц Е.А.**,
канд. пед. наук, доцент БУ ВО «Сургутский
государственный педагогический университет,
г. Сургут, Россия

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЛОВОЙ РЕПУТАЦИИ ДОУ

Аннотация: В статье раскрываются актуальные вопросы значения деловой репутации для дошкольного образовательного учреждения в современных условиях развития системы образования. В рамках статьи определены основные условия формирования и развития деловой репутации ДОУ, позволяющие оставаться организации конкурентоспособной.

Ключевые слова: деловая репутация, имидж, дошкольное образовательное учреждение, организационно-управленческие условия

Ponomarenko T.A.,
magistrant of Surgut State Pedagogical University,
scientific supervisor: **Shants E.A.**,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE BUSINESS REPUTATION OF THE DOW

Abstract: The article reveals the topical issues of the importance of business reputation for a preschool educational institution in the modern conditions of the development of the education system. The article defines the main conditions for the formation and development of the business reputation of the DOW, allowing the organization to remain competitive.

Keywords: business reputation, image, preschool educational institution, organizational and managerial conditions

В современных условиях для любого предприятия вне зависимости от сферы его деятельности очень важно занимать конкурентоспособную позицию. Обусловлено такое положение, прежде всего, тем, что современный потребитель среди большого разнообразия выбирает товары и услуги того предприятия, которое по его мнению несет необходимую пользу при приемлемой цене и максимально закрывает потребности. С понятием конкурентоспособности связаны такие характеристики как деловая репутация и имидж, которые позволяют оценить положение предприятия на рынке. Под деловой репутацией при этом понимают уровень доверия сотрудников, клиентов и партнеров к компании, а под имиджем образ компании, который формируется в общественном и индивидуальном сознании, посредством средств массовой коммуникации и психологического воздействия. Эти оба понятия на первый взгляд связаны, но тем не менее можно даже из определений можно сделать вывод о том, что для организаций в сфере услуг важна, прежде всего, деловая репутация, от которой уже зависит ее имидж.

Сказанное выше приводит позволяет подчеркнуть, что если рассматривать выбранную для исследования тему с социальной точки зрения то в современных постоянно развивающихся и конкурентных условиях функционирования образовательных учреждений

необходимо регулировать процессы формирования и развития образа и репутации дошкольной образовательной организации (далее – ДОО), которые позволят повысить привлекательность учреждения в глазах участников образовательных отношений, которыми являются как родители воспитанников, так и педагогические работники. Кроме того, формирование репутации и имиджа для каждого ДОО является потребностью в условиях реформирования системы образования страны и формирования его целостной концепции развития в соответствие с новым социальным, политическим и экономическим статусом социально-экономического устройства Российской Федерации. Проблематика конкуренции в системе дошкольного образования тесно связана с вопросами рынка образовательных услуг, предпринимательства в образовании, управления дошкольными образовательными организациями. Деловая репутация ДОО, ее «доброе имя», оценивается по различным критериям и формируется под влиянием множества факторов. Положительная репутация учебного заведения в первую очередь зависит от руководителя. Именно руководитель должен постоянно обеспечивать новое качество учебного заведения; осознавать, что в основе прогрессивного развития лежит изменение характера деятельности и отношений внутри коллектива. Можно выделить такие качества успешного руководителя учебного заведения: лидерство, адаптируемость, личная стабильность, наличие команды единомышленников, умение ее создавать, владение основными функциями образовательного менеджмента, репутация, оптимальная открытость. Современный руководитель учебного заведения – это лидер в своем коллективе и управление деятельностью учреждения осуществляет с позиций лидерства [1].

Рассматриваемая тема является недостаточно изученной несмотря на довольно большое количество исследования по вопросам формирования имиджа, повышения конкурентоспособности и поиска эффективных способов управления дошкольными образовательными учреждениями, что выражается в необходимости поиска эффективных механизмов формирования образа дошкольной образовательной организации. Кроме того, наиболее изученные механизмы и способы формирования имиджа также не нашли достаточного для обобщения и формирования закономерностей применения на практике.

Исходя из практической значимости темы исследования актуальность ее изучения определяется растущей потребностью дошкольных образовательных организаций грамотно управлять своим имиджем, совершенствовать маркетинговую деятельность, повышая уровень привлекательности и конкурентоспособности, что позволит в том числе привлекать высококвалифицированные кадры и обеспечивать качество оказываемых услуг. Грамотное управление деловой репутацией позволяет также мотивировать уже действующий педагогический состав самостоятельно следить за уровнем собственной квалификации и постоянно искать возможности ее повышения, что в результате будет сказываться на общем уровне оказываемых образовательных услуг и повышении уровня лояльности [2].

Актуальность настоящего исследования определяется рядом существующих противоречий между:

- каждый год появляется значительное количество новых публикаций и научных трудов, рассматривающих вопросы формирования деловой репутации и имиджа образовательными организациями, раскрывающих уже существующие и новые механизмы и способы управления репутацией ОО, но проблема продолжает оставаться недостаточно изученной, поскольку все обилие работ не содержит единых подходов к формированию деловой репутации;

- не определены единые механизмы и организационно-управленческие механизмы формирования деловой репутации дошкольными образовательными учреждениями.

Выявленные противоречия помогли обозначить проблему исследования, которая заключается в выделении и соблюдении организационно-управленческих и педагогических условий формирования деловой репутации дошкольной образовательной организации.

Говоря о целевой аудитории потребителей оказываемых ДОО услуг можно отметить, что ми являются не только сами воспитанники, но и их родители, а также в некоторой

степени педагога, оказывающие эти услуги. Для родителей как потребителей важно качество оказываемых услуг [3]. Говоря о репутации дошкольного образовательного учреждения с точки зрения потребителей можно схематично представить основные требования, которые будут отличать условно «хороший» детский сад от менее хорошего, то есть те факторы и условия, на которые обращают внимание основные потребители (родители) при выборе места посещения ребенком ДОУ (рисунок 1).



Рисунок 1 – Условия, отличающие «хороший» детский сад

На рисунке 2 представлен ряд условий, учет которых при формировании положительной репутации ДОУ, позволит достичь поставленных результатов.



Рисунок 2 – Условия формирования положительной репутации ДОУ

Для реализации представленных на рисунке 2 условий для ДООУ возрастает значение формирования и развития внутренних коммуникаций, то есть отношений с персоналом, которые определяют большинство параметров имиджа организации. Основными условиями, важными для педагогов как потребителей станут мотивация, благоприятный моральный климат, демократичность подходов руководителя ДООУ, умение руководства слышать и принимать обратную связь, а также реагировать на нее. На практике большинство руководителей ОО обеспокоены увеличением своего материального благополучия, чем стратегической целью развития организации [4].

В результате наблюдается отсутствие четкой и комплексной работы руководства по достижению стоящих перед ДООУ целей, а также формирования необходимой деловой репутации. Это конечно можно считать большим недостатком в системе управления, поскольку именно в этом кроется большой резерв конкурентоспособности ДООУ.

Таким образом, можно выделить составные элементы деловой репутации ДООУ (рисунок 3).



Рисунок 3 – Составные деловой репутации ДООУ

Под формированием деловой репутации в результате можно понимать процесс, в ходе которого создается некий спланированный образ на основе имеющихся ресурсов [5].

В процессе формирования деловой репутации ДООУ можно выделить мотивационно-целевой, содержательный и технологический компоненты, а структуру репутации дошкольного учебного заведения в результате можно представить в виде совокупности компонентов (рисунок 4).

Все компоненты репутации связаны между собой и только в комплексе могут обеспечить адекватное впечатление об учреждении. В зависимости от сферы деятельности, удельный вес разных компонентов репутации будет различным, а недостаток баланса между всеми шестью компонентами или недоработки в каком-то одном, в итоге, снижают отдачу от работы над репутацией компании [6].

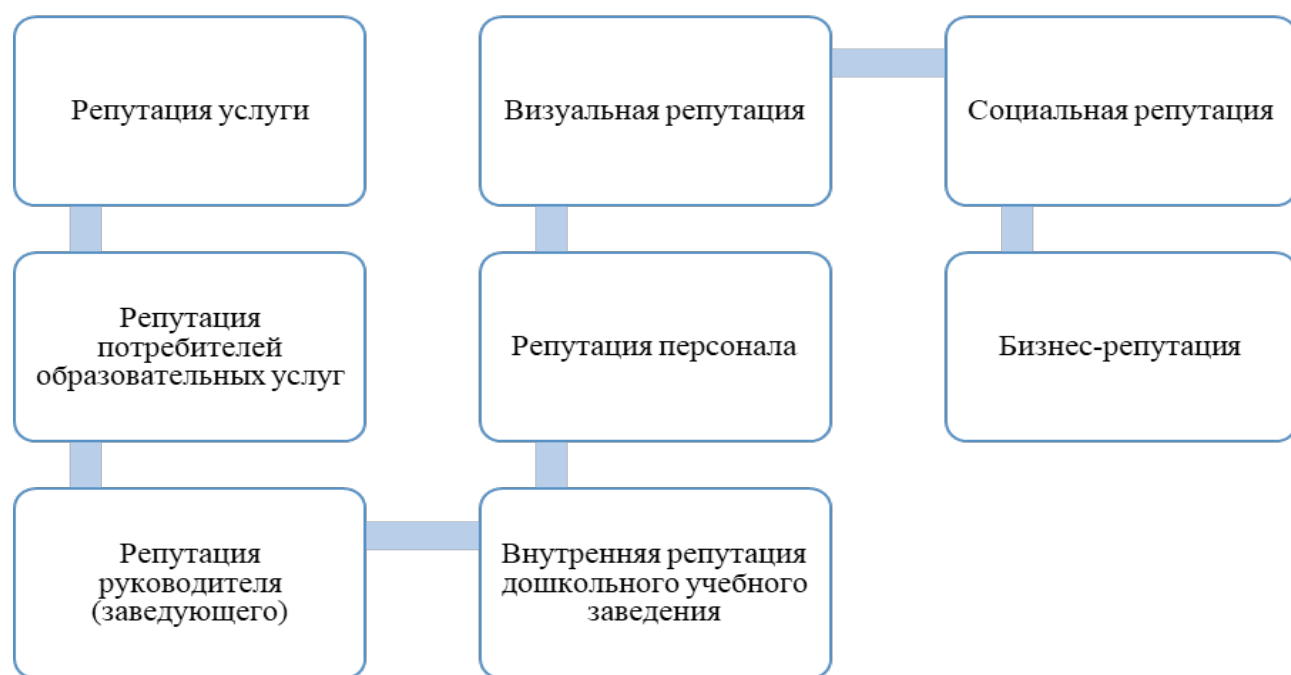


Рисунок 4 - Структура репутации дошкольного учебного заведения

Подводя итоги, можно сделать следующие основные выводы:

- деловая репутация выступает как фактор повышения конкурентоспособность ДООУ и отражается в степени организационного развития организации;
- формирование деловой репутации ДООУ с целью повышения конкурентоспособности и привлекательности учреждения среди всех участников образовательного процесса требует соблюдения определенных организационно-управленческих условий на всех уровнях оказания образовательных услуг.

Проведенное исследование позволило определить основные этапы и разработать проект по повышению деловой репутации дошкольного образовательного учреждения как фактора повышения конкурентоспособности на примере конкретной образовательной организации, по результатам которой были сделаны выводы об эффективности предложенных рекомендаций. Проведенная апробация позволила прийти к выводам о целесообразности распространения практики формирования деловой репутации ДООУ среди других ОО с целью повышения их уровня конкурентоспособности и привлекательности, а также повышения уровня оказываемых услуг и лояльности всех участников образовательного процесса.

Апробация и внедрение результатов, представленных в рамках настоящей статьи, осуществлялось посредством:

- разработки проекта по повышению деловой репутации дошкольного образовательного учреждения как фактора повышения его конкурентоспособности на примере ДООУ №1;
- внедрения рекомендованных мероприятий в деятельность ДООУ №1 при работе с педагогическими кадрами и родителями воспитанников.

Список литературы:

1. Борисенко, И. В. Имидж дошкольного учреждения как фактор повышения его

конкурентоспособности / И. В. Борисенко // Гуманитарный трактат. – 2018. – № 21. – С. 101-103.

2. Ерофеева, П. М. Особенности формирования имиджа современного дошкольного образовательного учреждения / П. М. Ерофеева // Вестник экспериментального образования. – 2018. – № 2(15). – С. 46-56.

3. Артемьева, А. Ю. Брендинг и имидж дошкольного учреждения / А. Ю. Артемьева, А. А. Храмова, Е. В. Яндимиркина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 32 (270). – С. 131-133.

4. Казюк, Н. В. Условия формирования положительного имиджа педагога ДОУ / Н. В. Казюк // Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании : материалы международной научно-практической конференции, Sterlitamak, 4 июня 2018 г. – Sterlitamak, 2018. – С. 113–116.

5. Баишева, М. И. Организация имиджеформирующей деятельности в дошкольных образовательных организациях / М. И. Баишева, К. С. Матчитова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 1. – С. 76.

6. Валиуллина, Э. А. Структура и основные компоненты имиджа дошкольной образовательной организации / Э. А. Валиуллина // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее : сборник статей XXVI Международной научно-практической конференции, Пенза, 10 февраля 2020 года. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2020. – С. 213-215.

List of literature:

1. Borisenko, I. V. The image of a preschool institution as a factor in increasing its competitiveness / I. V. Borisenko // Humanitarian treatise. - 2018. - No. 21. - P. 101-103.

2. Erofeeva, P. M. Features of the formation of the image of a modern preschool educational institution / P. M. Erofeeva // Bulletin of experimental education. - 2018. - No. 2 (15). - S. 46-56.

3. Artemyeva, A. Yu. Branding and image of a preschool institution / A. Yu. Artemyeva, A. A. Khramova, E. V. Yandimirkina. – Text: direct // Young scientist. - 2019. - No. 32 (270). - S. 131-133.

4. Kazyuk, N.V. Conditions for the formation of a positive image of a teacher of a preschool educational institution / N.V. Kazyuk // Innovative projects and programs in psychology, pedagogy and education: materials of the international scientific and practical conference, Sterlitamak, June 4, 2018 - Sterlitamak, 2018. - S. 113-116.

5. Baisheva, M. I. Organization of image-forming activity in preschool educational organizations / M. I. Baisheva, K. S. Matchitova // Modern problems of science and education. - 2019. - No. 1. - P. 76.

6. Valiullina, E. A. Structure and main components of the image of a preschool educational organization / E. A. Valiullina // Science and education: preserving the past, creating the future: collection of articles of the XXVI International Scientific and Practical Conference, Penza, February 10, 2020. - Penza: "Science and Education" (IP Gulyaev G.Yu.), 2020. - P. 213-215.

Сайфитдинова Л. Р.,
воспитатель МБДОУ детский сад №92 «Веснушка»,
магистрант БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
Лашкова Л. Л., докт.пед. наук,
профессор БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

***Аннотация.** Статья посвящена теоретическому обоснованию актуальности реализации преемственности детского сада и школы. Статья включает в себя анализ понятия «преемственность» в трех аспектах – философском, психологическом, педагогическом. Проблема реализации преемственности детского сада и школы рассмотрены на социально-педагогическом, научно-теоретическом и научно-методическом уровне.*

***Ключевые слова:** преемственность, реализация преемственности, проблемы преемственности, дошкольная образовательная организация, начальная школа.*

Saifitdinova L. R.,
educator kindergarten 92 "Freckle",
undergraduate of Surgut State Pedagogical University,
Lashkova L. L.,
doc.ped. Sciences, Professor of Surgut State
Pedagogical University
Surgut, Russia

THE PROBLEM OF IMPLEMENTING THE CONTINUITY OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AND THE PRIMARY SCHOOL

***Annotation.** The article is devoted to the theoretical substantiation of the relevance of the implementation of the succession of kindergarten and school. The article includes an analysis of the concept of "continuity" in three aspects - philosophical, psychological, pedagogical. The problem of implementing the continuity of kindergarten and school are considered at the socio-pedagogical, scientific-theoretical and scientific-methodological levels.*

***Keywords:** continuity, succession implementation, succession issues, preschool educational organization, Primary School.*

Актуальность исследования проблем преемственности обусловлена тем, что и дошкольное, и школьное образование находится в процессе трансформации, в условиях обновления содержания и форм. Данная статья направлена на анализ понятия «преемственность», рассмотрение актуальных проблем реализации преемственности на разных уровнях.

Основной характеристикой современного образования в России выступает его непрерывность, которая обеспечивается преемственностью на всех этапах образования. Преемственность является сложным и многогранным понятием, в котором можно выделить философский, педагогический и психологический аспекты.

В философском аспекте понятие «преемственность» связано с понятием «развитие», которое раскрывается через соотнесение с понятием «движение». Преемственность отражает общие и существенные связи, характерные для всех развивающихся процессов и явлений.

Она определяет важный момент диалектического развития – это наличие в новом признаков старого.

В психологии преемственность рассматривается в контексте изучения закономерностей развития высших психических функций, возрастных изменений и кризисов; смене ведущих видов деятельности. Преемственность обуславливает процесс приобретения нового качества, новообразования, приобретения новых знаний и умений на основе постепенного перехода, а также наличие определенных предпосылок.

В педагогическом аспекте преемственность рассматривается как дидактический принцип, условие, форма движущей силы, требование и др.

Несмотря на многозначность трактовки понятия «преемственность» во всех случаях она рассматривается как «определенная связь». Преемственность между детским садом и школой рассматривается как специфическая связь между этапами, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы: в новом всегда преемственно сохраняются элементы предшествующего этапа развития [1].

Возникает главный вопрос о значимости для развития детей обеспечения преемственности между важными ступенями дошкольного и начального общего образования. Необходимо отметить тот факт, что не каждый ребенок безболезненно проходит процесс адаптации при переходе из детского сада к школе. Н. Чуткина отмечает, что привыкание к позиции школьника, осознание учебной деятельности как социально значимой происходит спустя 1,5 года со дня поступления в школу.

Проведенное нами анкетирование показывает, что большинство педагогов ДОО среди выделенных приоритетных задач подготовки детей к школе на первые позиции ставят «формирование нравственных качеств» и «воспитание дисциплинированности», которые, несомненно, важны для будущего первоклассника. Особенно, если речь идет еще и о самостоятельности, ответственности, культуре поведения. Вместе с тем, почти четверть опрошенных воспитателей уделяют большое внимание обучению чтению, хотя такая задача не ставится ни в одной образовательной программе детского сада. Это говорит о том, что ДОО в некоторых случаях продолжают «примерять школьный кафтан», забывая о своих приоритетных задачах (в частности, о развитии творческих способностей). Большинство педагогов, данный компонент ставят на последнее место по степени значимости. Вместе с тем, психологи отмечают такой часто западающий показатель готовности ребенка к школе, как наличие творческого воображения.

Вместе с тем, почти половина опрошенных в ходе анкетирования родителей воспитанников детского сада поставили на ведущие позиции «обучение чтению» и «формирование элементарных математических представлений». Удивительно, что «физическое развитие» в большинстве случаев поставлено на последнее место. Родители не понимают, что от состояния здоровья (показатель физического развития) зависит формирование всех остальных заявленных в анкете качеств личности будущего первоклассника.

Эти проблемы, на наш взгляд, неизбежно переходят в начальную школу. Если мы обратимся к мнению родителей первоклассников, то отметим, что в период адаптации к школе они сталкиваются со следующими проблемами: на первое место они ставят несамостоятельность ребенка, далее идут частые простудные заболевания (возможно, это связано с недооценкой значимости физического развития в детском саду), замкнутость ребенка в школе. Но самое тревожное, на наш взгляд, это отсутствие желания ребенка идти в школу. Учителя, в свою очередь, также отмечают несамостоятельность ребенка, отсутствие желания ребенка заниматься, преобладают внешние мотивы – нет смыслообразующего мотива «Хочу учиться!». Все это указывает на наличие определенных проблем преемственности ДОО и начальной школы.

Преемственность обеспечивает решение проблем как текущего, так и ближайшего периода жизни обучающегося, и на любой ступени образования предусматривает

ориентацию предыдущего звена на последующее, учет на следующем этапе ранее приобретенного ребенком опыта.

Проблема преемственности свойственна всем ступеням образования. Однако именно во время перехода ребенка из дошкольного учреждения в школу преемственность приобретает особую значимость. В этот период происходит смена социальных ситуаций развития ребенка: коммуникативно-игровой в учебную, решаются важные задачи развития воображения, произвольности внимания, основ мышления, формирования универсальных ключевых человеческих способностей, перестройки эмоционально-волевой, мотивационной, познавательной сфер, и это не просто увеличение, накопление характеристик деятельности ребенка, а переход их на качественно новый уровень. На последующих этапах на основе синтеза самого важного в развитии происходит формирование новых компонентов, осуществляется эволюционный процесс дальнейшего развития ребенка [2].

Правовую основу развития и функционирования системы образования в России составляют документы, принятые международными организациями (Международная Конвенция о правах ребенка, Декларация прав ребенка и т.д.), а также законы и другие нормативные акты Российской Федерации (в том числе, Конституция РФ). Более подробно вопросы, связанные с теми или иными аспектами образования, раскрываются в федеральных законах и подзаконных нормативных актах, регулирующих отдельные специальные вопросы.

Актуальность реализации преемственности дошкольной образовательной организации и начальной школы на социально-педагогическом уровне определяется социальным заказом общества. Необходимость и обязательность обеспечения преемственности дошкольного и начального образования (далее по тексту ДО и НОО) закреплена в нормативно-правовых актах.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», являясь основным законом, регулирующим отношения в сфере образования, определяет, что «образовательные программы дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования являются преемственными». Кроме того, рассматриваемый закон вводит следующее требование к федеральным государственным образовательным стандартам: «федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования обеспечивают преемственность основных образовательных программ» [3].

Более подробно вопросы, касающиеся обеспечения преемственности между дошкольным и начальным образованием раскрываются непосредственно в федеральных образовательных стандартах.

Так, одной из основных задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) является «обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней; преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования»

Кроме того, в рассматриваемом стандарте указывается, что «целевые ориентиры Программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования» [4].

В аналогичном контексте рассматриваются вопросы, касающиеся преемственности в Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования (далее – ФГОС НОО): обеспечение преемственности является одной из основных задач данного документа. Кроме того, ФГОС НОО вводит более четкие требования, нацеленные на обеспечение преемственности на практике. Так, в соответствии с ним, Программа развития универсальных учебных действий, являясь неотъемлемой частью Основной образовательной программы начального общего образования, должна содержать, помимо прочего, «описание

преемственности программы формирования универсальных учебных действий при переходе от дошкольного к начальному общему образованию»

Также вопрос преемственности затрагивается в части, касающиеся требований к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования: «Психолого-педагогические условия реализации основной образовательной программы начального общего образования должны обеспечивать: преемственность содержания и форм организации образовательного процесса, обеспечивающих реализацию основных образовательных программ дошкольного образования и начального общего образования [4].

Введение ФГОС ДО и ФГОС НОО позволяет говорить о нормативно-закрепленной согласованности целей и задач рассматриваемых уровней образования.

Концепция содержания непрерывного образования составила теоретико-методологическую основу взаимодействия педагогов детских садов и школ.

Оставаясь одной из актуальных и в настоящее время, проблема реализации преемственности постоянно обсуждается педагогами, психологами, учеными и практиками.

Вопросы преемственности не однократно поднимались в работах Ю. К. Бабанского, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, В. Т. Кудрявцева, С. Л. Новоселовой, Л. А. Парамоновой, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и др.

В работах классиков педагогики преемственность рассматривается: как дидактический принцип (Г. Г. Гранатов, Б. П. Есипов, Т. А. Плотникова, М. Х. Хайбулаева); как составная часть принципа систематичности и связи его с практикой (М. А. Данилов, М. Н. Скаткин); как условие научности (Г. И. Щукина); как компонент принципа доступности обучения (И. Т. Огородников).

В современной педагогической литературе накоплен значительный материал по проблемам преемственности между образовательными звеньями (Б. С. Гершунский, С. М. Годник, Ю. А. Кустов, А. А. Мерк и др.). Вопросы подготовки педагогов к деятельности по реализации преемственности дошкольного и начального образования преимущественно рассматриваются в контексте изучения тех или иных аспектов самого явления преемственности (В. В. Зайко, Л. А. Джемендзюк, Т. А. Ерахтина, В. Я. Лыкова и др.). Результаты этих исследований позволили определить теоретические, организационно-методические основы преемственности, технологии ее реализации в условиях непрерывного образования [5].

Отмечая важность изучения проблем преемственности и большое количество исследований в этой области, следует подчеркнуть недостаточность работ, направленных на анализ организационно-управленческих условий реализации преемственности ДОО и начальной школы. Это определило актуальность рассматриваемой темы на научно-теоретическом уровне.

Обращаясь к актуальности рассматриваемой проблемы на научно-методическом уровне, следует отметить, что, теоретические, методологические и практические основы преемственности нашли отражение в работах философов, психологов и педагогов. Так, в рамках философского подхода преемственность представляется как связь между явлениями в процессе развития, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе его элементы (Э. А. Баллер, В. С. Батурин, А. И. Зеленков, Г. И. Исаенко и др.). Основу многих исследований составляют положения о закономерностях становления и развития личности педагога в системе непрерывного педагогического образования (С. И. Архангельский, Е. П. Белозерцев, В. П. Беспалько). Многие исследования также опираются на основные положения концепции преемственности образования, разработанные С. М. Годником, Т. А. Ерахтиной, В. Я. Лыковой, А. П. Сманцером и др.

Теоретико-методологические аспекты преемственности ДОУ и начальной школы нашли отражение в работах Л. П. Анисимовой, А. Г. Асмолова, Т. И. Бабаевой, А. В. Белошистой, А. А. Венгера, Р. А. Должиковой, А. В. Запорожца, Е. Е. Кравцовой,

О. А. Куревиной, В. Я. Лыковой, А. А. Люблинской, Л. А. Парамоновой, Н. Н. Подъякова и других авторов.

В ряде исследований, посвященных проблеме преемственности дошкольного и начального школьного образования, подчеркивается, что успех организации этого процесса во многом зависит от профессионального мастерства педагога, от его готовности к реализации преемственных связей ДОО и начальной школы (А. Г. Асмолов, В. В. Зайко, О. А. Куревина, В. Я. Лыкова, Г. К. Соколова) [5].

Таким образом, в обсуждаемой сфере существует ряд противоречий, с одной стороны которых выступает признанная необходимость реализации преемственности ДОО и начальной школы, а с другой стороны:

- отсутствие системного и полноценного взаимодействия между детским садом и школой, на разных уровнях организационной структуры;

- недостаточная разработанность системы управления реализацией преемственности ДОО и начальной школы.

Выявленные противоречия позволяют нам определить проблему исследования, которая связана с определением организационно-управленческих условий реализации преемственности дошкольной образовательной организации и начальной школы.

Список литературы:

1. Кулганов, В. А. Преемственность и взаимодействие детского сада и школы как условие успешной адаптации ребенка к школьной жизни / В. А. Кулганов. – Текст: непосредственный // Дошкольная педагогика. – 2022. – № 1. – С. 10-12.

2. Зebbеева, В. А. Преемственность дошкольного и начального общего образования в условиях реализации Федеральных государственных стандартов / В. А. Зebbеева. – Текст: непосредственный // Начальная школа. – 2019. – № 11. – С. 70-74.

3. Яковлева, Э. Н. Организация преемственности детского сада и школы в современных условиях общего образования / Э. Н. Яковлева, А. А. Майер. – Текст: непосредственный // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2022. – № 1 – С. 82-88.

4. Левченко, Л. Завтра в первый класс / Л. Левченко. – Текст: непосредственный // Учительская газета. – 2022. – 2 авг. (№ 31). – С. 15.

5. Шиян, О. А. Концепция преемственности дошкольного и начального общего образования в эпоху перемен / О. А. Шиян, Т. Н. Ле-ван, В. А. Львовский, С. К. Копасовская, А. Н. Якшина, С. А. Зададаев. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование.– 2021. – № 1 – С. 23-45.

List of literature:

1. Kulganov, V. A. Continuity and interaction between kindergarten and school as a condition for the child's successful adaptation to school life / V. A. Kulganov. – Text: direct // Preschool Pedagogy. - 2022. - No. 1. - P. 10-12.

2. Zebzeeva, V. A. Continuity of preschool and primary general education in the context of the implementation of federal state standards / V. A. Zebzeeva. – Text: direct // Primary school. - 2019. - No. 11. - P. 70-74.

3. Yakovleva, E. N. Organization of continuity of kindergarten and school in modern conditions of general education / E. N. Yakovleva, A. A. Mayer. – Text: direct // Bulletin of the State Humanitarian and Technological University. - 2022. - No. 1 - P. 82-88.

4. Levchenko, L. Tomorrow in the first class / L. Levchenko. - Text: direct // Teacher's newspaper. – 2022. – 2 Aug. (No. 31). – P. 15.

5. Shiyana, O. A. The concept of continuity of preschool and primary general education in an era of change / O. A. Shiyana, T. N. Levan, V. A. Lvovsky, S. K. Kopasovskaya, A. N. Yakshina, S. A. Zadadaev. – Text: direct // Pedagogical education.–2021. - No. 1 - S. 23-45.

Собянина Н.В., магистрант
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
Научный руководитель: **Абашина В.В.**, канд.пед.наук,
доцент БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»

***Аннотация.** В статье проведен анализ различных точек зрения на понятие патриотическое воспитание. Под патриотическим воспитанием автор понимает целенаправленный, систематический процесс развития патриотического сознания, посредством развития представлений у детей о своей стране, Отечестве, малой родине, её достопримечательностях, истории и культуре, а также развития потребности в выражении своих эмоций и чувств в поведении и общении с окружающими.*

***Ключевые слова:** патриотизм, патриотическое воспитание, дошкольный возраст, условия патриотического воспитания детей.*

Sobyagina N.V.,
undergraduate BU Surgut State
Pedagogical University,
scientific adviser: **Abashina V.V.**,
Ph.D., Associate Professor BU Surgut State
Pedagogical University,
Surgut, Russia

TO THE QUESTION OF THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF «PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN»

***Annotation.** The article analyzes various points of view on the concept of patriotic education. By patriotic education, the author understands a purposeful, systematic process of developing patriotic consciousness, through the development of children's ideas about their country, Fatherland, small homeland, their sights, history and culture, as well as the development of the need to express their emotions and feelings in behavior and communication with others.*

***Key words:** patriotism, patriotic education, preschool age, conditions for patriotic education of children.*

Введение. На современном этапе в обществе остро встала проблема патриотического воспитания подрастающего поколения. Сегодня как никогда стране нужны люди, обладающие стойкой нравственной позицией, отстаивающие интересы своей Родины, родного края, умеющие выстраивать взаимоотношения с разными национальностями и культурами. Основной проблемой современного общества и молодежи является отсутствие патриотической направленности как одного из основополагающих качеств гражданина своей страны [2; 3].

Основная часть. Как отмечает А.С. Пугачева [1, с. 115] понятие «любовь к Родине» включает в себя заботу об интересах страны и готовность встать на ее защиту; верность родине, ведущей борьбу с врагами; гордость за социальные и культурные достижения своей страны; сочувствие к страданиям народа и отрицательное отношение к социальным порокам общества; уважение к историческому прошлому родины и унаследованным от него традициям; привязанность к месту жительства (городу, деревне, области, стране в целом).

В «Национальной доктрине образования Российской Федерации» [4] выделены следующие задачи патриотического воспитания подрастающего поколения: создать историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию России, воспитание патриотов России, обладающих высокой нравственностью, гражданской ответственностью, правовым самосознанием, духовностью и культурой.

В государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2021-2025 г.» патриотическое воспитание представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России [16]., разработанной А.Я. Данилюк, А.М. Кондаковым, В.А. Тишковым, под патриотизмом понимают «чувство и сформировавшуюся позицию верности своей стране и солидарности с её народом». В концепции выделены две составляющие данного понятия – это чувство гордости за своё Отечество (малую родину, т.е. край, республику, город или сельскую местность, где гражданин родился и рос) и активная гражданская позиция, готовность к служению Отечеству

Понятия патриотизма, патриотического воспитания, особенности его формирования в дошкольном детстве рассмотрены в исследованиях А.Я. Ветехиной, Н.В. Кондукторовой [7; 8]. Р.И. Дудкина, Н.В. Микляева, М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко [9; 10]. отмечают, что дошкольный возраст выступает сенситивным периодом в патриотическом воспитании. Сложность связана именно с тем, что у детей дошкольного возраста маленький запас представлений, небогатый словарный запас – это затрудняет восприятие и понимание ценностей и их характеристик, например, таких, как любовь к Родине, поэтому необходимо, на взгляд авторов, начинать работу с детьми от ближнего окружения и переходить к сложным понятиям.

В.П. Ларина утверждает, что в дошкольном детстве мы начинаем формировать первичные ценности, а именно представления об окружающем мире, отношениях его объектов, а также первичные представления о малой родине и Отечестве, ценностях нашего народа, традициях, праздниках, об особенностях природы и др. [11]

М.С. Голубь, Л.В. Долженко считают, что на этапе дошкольного детства патриотическое воспитание включает знакомство с малой родиной, а именно с родным краем, достопримечательностями, особенностями ее природы, людьми, проживающими на ее территории, традициями и культурой – все это является неотъемлемой частью в развитии представлений о патриотизме [3; 12]. Из этого следует, что ознакомление дошкольников с особенностями родного края является обязательной частью их воспитания и обучения в дошкольной образовательной организации.

Анализ научных исследований по проблеме развития патриотизма в дошкольном детстве мы начали с рассмотрения ключевых аспектов данной темы – были изучены основные понятия проблемы «патриотическое воспитание», «патриотизм», «представления». Изучив подходы С.М. Елкина, М.Ю. Новицкой, Г.Я. Затулиной [13; 14; 15]., мы установили, что патриотическое воспитание это – целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества, ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоничное развитие человека.

С.А. Козлова и Т.А. Куликова, раскрывая особенности патриотического воспитания дошкольников, отмечают, что данный процесс должен начинаться с раннего детства от любви к семье и ближайшему окружению и переходить к расширению представлений детей «о Родине, формированию патриотических чувств, привитию эталонов нравственного поведения, становлению чувства долга, развитию потребности приносить пользу народу и Отечеству» [17].

Ю.С. Григорьева, Е.В. Шаронова, И.Ф. Харламов, рассматривая структурные компоненты патриотизма, утверждают, что в данное понятие следует включить «чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос; уважительное отношение к родному языку; заботу об интересах родины; проявление гражданских чувств и сохранение верности родине; гордость за ее социальные и культурные достижения; отстаивание ее свободы и независимости; уважительное отношение к историческому прошлому родины и унаследованным от него традициям; стремление посвящать свой труд, силы и способности расцвету родины» [18; 19].

Проведя анализ психолого-педагогической литературы, изучив подходы разных авторов по проблеме нашего исследования, мы пришли к выводу о том, что представления о патриотизме – это представления о своей стране, Отечестве, малой родине, их достопримечательностях, особенностях природы, людях, которые проживают на их территории и прославляющих страну, истории, культуре, народных праздниках и традициях, представления о символике большой и малой Родины и др.

Как считают С.А. Козлова, Н.В. Микляева, М.Ю. Новицкая, работа с дошкольниками по патриотическому воспитанию должна быть направлена:

- на формирование интереса к истории и своей семье, родного города, и конечно же, страны России;
- бережного отношения к объектам окружающего мира;
- желания изучать традиции семьи, своего Отечества;
- развития чувства уважения к защитникам Отечества, желание стать им;
- формирование интереса к российской культуре; воспитание высоких человеческих качеств и чувств;
- развитие умения видеть состояние окружающей среды, окружающих людей и действовать верно на основе своих наблюдений;
- формирование потребности в выражении своих эмоции и чувств в поведении, общении;
- создание организационно-педагогических условий для воспитания патриотизма у детей [5; 9; 15].

Заключение. Таким образом, под патриотическим воспитанием мы понимаем целенаправленный, систематический процесс развития патриотического сознания, посредством развития представлений у детей о своей стране, Отечестве, малой родине, её достопримечательностях, истории и культуре, а также развития потребности в выражении своих эмоции и чувств в поведении и общении с окружающими.

Список литературы:

1. Пугачева, А. С. Проектная деятельность по ознакомлению с народной культурой как средство патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста. - М. 2020. - 234 с.
2. Виноградова, Н. Ф. Дошкольникам о родной стране /Н. Ф. Виноградова. – М.: Просвещение, 2009–112 с.
3. Голубь, М. С. Особенности и педагогические условия патриотического воспитания старших дошкольников // Перспективы Науки и Образования. 2018. №5 (35). С. 110–117.
4. Слободчиков, В. И. Национальная доктрина образования Российской Федерации. Проект / под ред. чл.-корр. РАО В. И. Слободчикова. Изд. 2-е, исправленное и дополненное. - М., 2022. 34 с.
5. Козлова, С. А., Куликова, Т. А. Дошкольная педагогика. - М.: Академия, 2019. 416с.

List of literature:

1. Pugacheva, A. S. Project activities for familiarization with folk culture as a means of patriotic education of children of senior preschool age. - M. 2020. - 234 p.

2. Vinogradova, N. F. Preschoolers about their native country / N. F. Vinogradova. – M.: Enlightenment, 2009–112 p.
3. Golub, M. S. Features and pedagogical conditions of patriotic education of older preschoolers // Prospects of Science and Education. 2018. No. 5 (35). pp. 110–117.
4. Slobodchikov, V. I. National Doctrine of Education of the Russian Federation. Project / ed. corresponding member RAO V. I. Slobodchikov. Ed. 2nd, corrected and supplemented. - M., 2022. 34 p.
5. Kozlova, S. A., Kulikova, T. A. Preschool pedagogy. - M.: Academy, 2019. 416s.

Толмачева В.В., канд. пед. наук,
доцент БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СТРУКТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

***Аннотация.** Представленная статья представляет собой авторский взгляд на проблему проектирования педагогической концепции социально-экологического образования будущих педагогов. Определена структура концепции социально-экологического образования будущих педагогов (ценностно-целевой, теоретико-содержательный и практико-технологический компоненты), принципы построения концепции (системогенеза, детерминизма и дополнительности), определено значение методов (метод дуальных оппозиций и генетическо-конструктивный метод), а также теоретическая конструкция исследования (теория ситуационно-контекстного обучения)*

***Ключевые слова:** будущий педагог, социально-экологическое образование, концепция, структура.*

Tolmacheva V.V.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

THE MAIN APPROACHES TO DETERMINING THE STRUCTURE OF THE PEDAGOGICAL CONCEPT OF SOCIO-ECOLOGICAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

***Annotation.** The presented article represents the author's view on the problem of designing the pedagogical concept of socio-ecological education of future teachers. The structure of the concept of socio-ecological education of future teachers (value-oriented, content-theoretical and practical-technological components), the principles of concept construction (systemogenesis, determinism and complementarity), the value of methods (the method of dual oppositions and the genetic-constructive method), as well as the theoretical design of the study (the theory of situational-contextual learning) are determined.)*

***Keywords:** future teacher, socio-ecological education, concept, structure.*

Анализ современных исследований и состояния проблемы социально-экологического образования будущих педагогов показал, что эффективное осуществление данного процесса невозможно без разработки педагогической концепции, которая позволит дать обоснованное представление о сущностном наполнении данного процесса, определит возможности его трансформации и преобразования.

Прежде всего, определим видение сущности концепции и основные требования к ее разработке. Как отмечает в своих исследованиях В.А.Рыжко, именно концепция задает специфическое смысловое поле создания теории, а также выражает особенности взаимодействия субъекта и объекта.

На сегодняшний день в науке нет единых позиций, касающихся сущностного наполнения понятия «концепция». Вслед за В.А.Рыжко под педагогической концепцией будем понимать диалогичное, поливариативное знание, представляющее собой единство социокультурных, логико-гносеологических и практических аспектов.

Анализ исследований Е.В.Бондаревской, С.В.Кульневич, Е.В.Яковлева, Н.О.Яковлевой, Л.Ф. Спирина, А.М.Новикова и др. позволяет определить систему требований к разработке концепции:

- наличие ключевой идеи, отражающей позицию автора;
- наличие перехода от теоретических позиций к практике;
- наличие системных взаимосвязей и взаимозависимостей между компонентами концепции;
- полнота и всесторонность рассмотрения изучаемого феномена.

Методологическими ориентирами для выявления идеи разрабатываемой нами педагогической концепции социально-экологического образования будущих педагогов лежит, во-первых, положение Гегеля о том, что идея указывает на недостаток, который состоит в том, что понятие и реальность соответствуют друг другу еще не истинным образом. Во-вторых, положение В.И. Загвязинского, Ш.А. Амонашвили, А.Ф. Закировой о том, что идея есть мысль «о способе преобразования реального в направлении приближения к идеальному. В идее происходит наиболее полное совпадение содержания мысли с реальностью ради ее изменения, ради создания новой, более совершенной реальности. Идея становится движущим фактором преобразования, позволяющим соединить прошлое и будущее, связать традиционное и новое».

Отсюда вытекает ведущая идея нашей концепции: формирование будущего педагога как субъекта, способного теоретически и практически решать задачи социально-экологического образования; а также ведущая установка на включение студента в особый вид образовательной деятельности, побуждаемой необходимостью решения социально-экологических задач, причем сама эта деятельность выступает средством достижения цели более высокого ранга – способности создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды и обеспечения устойчивого развития общества.

Цель разрабатываемой педагогической концепции заключается в разработке и представлении оснований педагогического обеспечения социально-экологического образования будущих педагогов.

Границы применимости концепции распространяются на реализацию идей социально-экологического образования в организациях высшего образования в подготовке к профессиям группы «человек – человек».

В качестве правовой основы концепции социально-экологического образования будущих педагогов выступают следующие нормативно-правовые акты РФ: концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию (1996 г.); федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в РФ»; национальный проект «Образование»; федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.00; концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России; стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года; основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года и др.

В качестве методологической основы разрабатываемой концепции социально-экологического образования будущих педагогов выступили:

- современные концепции и идеи модернизации российского образования (А.Г. Асмолов, А.Е. Волков, П.Н. Новиков, В.М. Зуев, В.В. Рубцов, Д.И. Фельдштейн);
- концепции непрерывного педагогического образования (Н. Д. Никандров, Г. А. Бордовский, Д. И. Фельдштейн, Б. С. Гершунский, Н. К. Сергеев, В. А. Сластенин);
- концепции образовательной среды (Г.Ю. Беляев, А.И. Бондаревская, О.В. Гукаленко, С.Д. Дерябо, Г.А. Ковалев, С.Л. Новоселова, В.И. Слободчиков).

Методологические основы педагогической концепции представляют собой положения общеметодологического, общенаучного, конкретно научного характера о

структурном наполнении, функциях, принципах, методах научно-педагогического познания исследуемой проблемы.

Ключевым общеметодологическим положением нашей концепции выступает ориентация на постнеклассический тип рациональности, задающий характер постановки и решения исследуемой проблемы. Согласно выделенным В.С. Степиным стадиям развития науки (классическая, неклассическая, постнеклассическая), в рамках постнеклассического типа научная деятельность, как отношение «субъект–объект–средство», расширяет свое поле рефлексии, включая знания об объекте (классический тип рациональности), их соотнесенность не только со средствами деятельности (неклассический тип), но и с ценностно-целевыми ориентациями субъекта научной деятельности в их сопоставлении с социальными целями и ценностями. В центре внимания постнеклассической науки – сложные саморазвивающиеся системы, рост их организованности. Социально-экологическое образование будущих педагогов относится к данному типу систем.

Педагогическая концепция социально-экологического образования будущих педагогов базируется на социокультурной обусловленности включенного знания, его вариативности, нелинейности с опорой на деятельностный и личностный аспекты содержания.

Социокультурная обусловленность знания определяется институциональностью образования как социального института, репрезентирующего общественные интересы.

Вариативность знания, разделяя позицию А.Г. Асмолова, заключается в акценте на развитие возможностей и творческого потенциала обучающихся при решении не только профессиональных задач, но и задач жизнедеятельности.

Вариативность образования, как тенденция, проявляется в его способности соответствовать мотивам и возможностям различных групп обучающихся и их индивидуальным особенностям; возможности управлять изменениями в едином образовательном пространстве, как пространстве разнообразия (по А.Г.Асмолову).

Разделяя позицию Петрук Г.В., вариативность также рассматривается с позиции системности:

- субъектная вариативность, заключающейся в предоставлении студенту возможности проявлять себя в процессе социально-экологического образования от задумки до реализации конкретной идеи (субъект действий – субъект собственных действий – субъект деятельности – субъект собственной деятельности – субъект не-деяния (В.И.Слободчиков));
- методическая вариативность, проявляющаяся в многоуровневости системы, состоящей из комплекса методов, имеющих различную дидактическую направленность;
- содержательная вариативность, предполагающая разработку внутри дидактической единицы или модуля оценочных средств, охватывающих различные аспекты содержания изучаемых дисциплин социально-экологической направленности;
- деятельностная вариативность, заключающейся в организации разноуровневой, интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности в целях освоения способов познания и преобразования окружающего мира.

Кроме того, вслед за учеными (Е.В.Яковлев, Н.О.Яковлева и др.) отметим, что выстраивая теоретическую конструкцию педагогической концепции, а также продумывая педагогические условия реализации социально-экологического образования будущих педагогов, в качестве одного из ключевых факторов отметим нелинейность заявленного процесса. Нелинейность процесса формирования социально-экологической готовности будущего педагога, как результата социально-экологического образования, позволяет говорить и о нелинейности процесса его подготовки (с опорой на исследования Н.К.Сергеева, Н.М.Борытко). Этапность подготовки определяется не календарными периодами и суммой фактического накопления знаний и умений, а качественным своеобразием каждого этапа работы педагога со студентами в содержательном смысле, выборе форм и применении совокупности технологий и методов.

Опираясь на позицию В.А. Рыжко о концепции как единстве социокультурных, логико-гносеологических и практических аспектов, считаем возможным определить социокультурный, гносеологический и практический аспекты в структуре педагогической концепции, раскрывающие соответственно три ключевых компонента (ценностно-целевой, теоретико-содержательный и практико-технологический).

Социокультурный аспект педагогической концепции обеспечивает рассмотрение проблемы исследования в ценностном фокусе.

В словарном видении ценность рассматривается с позиции значимости объектов окружающего мира для человека, группы людей, общества. Причем, значимость определяется не какими-либо заложенными свойствами, а их вовлеченностью в жизнедеятельность человека и общества. Критерии и способы оценки этой значимости находят выражение в нравственных принципах, идеалах, установках и целях.

По мнению Б.С. Братуся, совокупность сформированных ценностей «закрепляет единство и самотождество личности в значительных отрезках времени, надолго определяя главные характеристики личности, ее стержень и мораль».

Для нас ценна позиция Е.Г. Беляковой в том, что формирование ценностей создает возможности осмысленной жизнедеятельности человека в современном мире на основе осмысленного содержания образования.

Социокультурный аспект педагогической концепции социально-экологического образования будущих педагогов раскрывает базовые ценности концепции, а также сформулированные в данном ключе ведущая идея исследования, его цель и понятийно-категориальная система. Все это позволяет определить данный компонент концепции как ценностно-целевой.

Гносеологический аспект концепции социально-экологического образования будущих педагогов базируется на системно-структурном анализе, что позволяет комплексно и упорядоченно рассмотреть педагогические факты и явления, лежащие в основе социально-экологического образования будущих педагогов. Результатом данного процесса выступает упорядоченная система теоретических знаний. Все это позволяет рассматривать данный компонент как теоретико-содержательный. Он включает в себя методологические подходы, закономерности, принципы, педагогические условия организации социально-экологического образования будущих педагогов.

Практический аспект педагогической концепции социально-экологического образования будущих педагогов определяет основы ее реализации и представлен практико-технологическим компонентом, в состав которого включена верификация педагогической концепции, т.е. установление истинности научных утверждений, их эмпирическая проверка.

Педагогическая наука, с точки зрения В.В. Краевского, совмещает в себе две ключевые функции – научно-теоретическую и конструктивно-технологическую (нормативную, регулятивную), в связи с чем педагогическая концепция социально-экологического образования будущих педагогов обеспечивает их реализацию. Научно-теоретическая функция способствует отображению и пониманию педагогической действительности такой, какой она есть, как сущее, в результате чего формируются знания о составе и структуре содержания образования, о трудностях, которые испытывают обучающиеся, об успешности или неуспешности работы педагогов.

Реализация конструктивно-технической функции позволяет исследовать педагогическую действительность такой, какой она должна быть. Особое внимание отводится планированию, осуществлению и совершенствованию педагогической деятельности.

Первые два компонента концепции (ценностно-целевой, теоретико-содержательный) выполняют научно-теоретическую функцию, в то время как практико-технологический компонент - конструктивно-технологическую. Это позволяет представить педагогическую концепцию социально-экологического образования будущих педагогов двумя блоками: научно-теоретическим и нормативно-практическим.

Разработка педагогической концепции социально-экологического образования будущих педагогов выстраивается на основе ряда принципов:

- системогенеза – педагогическая концепция выстраивается как система знаний во взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего. Ключевые положения концепции определены с учетом уже сформировавшихся знаний в науке о проблеме исследования и основных тенденций развития социума и высшей школы.

- детерменизма, который выступает в форме причинности как совокупности обстоятельств, предшествующих во времени какому-либо событию и вызывающих его. Понимание принципа детерминизма предполагает наличие разнообразных объективно существующих форм взаимосвязи явлений, многие из которых выражаются в виде соотношений, не имеющих непосредственно причинного характера (например, пространственные и временные корреляции, функциональные зависимости и др.). Следовательно, системные свойства концепции обусловлены объективной необходимостью соединения, слияния, взаимодействия всех ее элементов, компонентов, в результате которого система приобретает новые свойства.

- дополненности, подразумевающий, что для истолкования образовательных явлений, процессов, результатов будет рассматриваться перечень традиционных и инновационных понятий, множество которых даёт исчерпывающую информацию (Н.Бор).

Опираясь на выделенные выше принципы построения концепции, определим ключевые методы.

Первым методом концепции, позволяющим реализовать принципы системогенеза и детерменизма, выступает генетически-конструктивный метод (В.А.Смирнов, В.С.Степин, В.С.Швырев и др.). Данный метод предусматривает построение и развертывание теории путем конструирования идеальных теоретических объектов и мысленных экспериментов с ними.

В научном познании объекты такого рода служат средством представления знаний о тех характеристиках изучаемого фрагмента действительности, которые невозможно непосредственно наблюдать ни при каких условиях. Введение в структуру теории идеальных моделей позволяет эффективно использовать такое познавательное средство, как мысленный эксперимент. Представляя абстрактные объекты в некоторой знаковой форме, исследователь может вносить в неё определённые преобразования, вводить в их содержание характеристики, не обнаруженные эмпирическим путём, рассматривать интересующие его сущности в таких условиях, которые в реальной обстановке могут быть невозможными. Всё это позволяет увидеть изучаемый объект в каком-то новом ракурсе и обнаружить такие способы его описания, которые ранее оставались не задействованными.

Такие возможности обусловлены тем обстоятельством, что значение конструкторов определяется не посредством каких-то эмпирических интерпретаций, а исключительно его связями с другими терминами, входящими в структуру соответствующей теоретической системы. В связи с этим мысленное оперирование с идеальными объектами может изменять характер связей, существующих между языковыми средствами некоторой концептуальной конструкции, и тем самым открывать возможности качественно иного описания воображаемой действительности, а, следовательно, и появления новых содержательных интерпретаций тех результатов, которые получены с помощью интеллектуальных операций. Таким образом, производя всевозможные операции с объектами такого рода, исследователи получают возможность развивать создаваемые ими теории, не попадая в абсолютную зависимость от эмпирической реальности.

Концептуальная система, построенная с помощью генетически-конструктивного метода, выступает в роли эталонного образца при разработке целого ряда частных теорий, опирающихся на непосредственные эмпирические результаты исследований. Она задаёт способ формулировки соответствующих познавательных проблем и определяет направление поиска решения возникающих задач. При формировании развитых научных теорий образцы автоматически включаются в их состав в процессе обоснования. Развитым теориям обычно

предшествуют теоретические знания меньшей степени общности (частные теоретические схемы и сформулированные относительно них законы). Построение обобщающих теорий осуществляется путём последовательного синтеза частных теоретических схем и соответствующих им законов. В этом процессе теоретические схемы перестраиваются и включаются в состав обобщающей теории. На завершающем этапе синтеза, когда сформулирована фундаментальная теоретическая схема, осуществляется доказательство того, что в ней аккумулировано основное содержание всего обобщаемого теоретического материала. Процесс такого доказательства предполагает конструирование соответствующих частных теоретических схем на базе фундаментальной и вывод из фундаментальных законов теории обобщаемых законов меньшей степени общности. В результате процесс обоснования демонстрирует приёмы редукции фундаментальной теоретической схемы к частным, выступая образцами решения теоретических задач. Ориентируясь на них, исследователь решает новые теоретические задачи. Таким образом, генетически-конструктивный метод выступает и как способ построения теории, и как способ её развёртывания, получения из основных её законов новых теоретических следствий (Е.М. Харланова).

Сила генетически-конструктивного метода состоит в его способности описывать достаточно сложные и богатые с точки зрения их содержания системы идеальных объектов, включая их эволюцию.

Вторым методом построения концепции выступает метод дуальных оппозиций (А.С. Ахиезер).

Согласно трактовке А.С. Ахиезера, дуальная оппозиция – «необходимый принцип объяснения социальных явлений ... определяет деятельность как амбивалентное взаимопроникновение полюсов оппозиции, в результате которого возникают новые пласты срединной культуры, новые отношения и т.д.». Подчеркнем, что при этом оппозиции рассматриваются не только как отношение между двумя противоположностями (традиционный подход к противоречию), но и как имманентно-полифоническое противоречие через многостороннюю противоположность, т.е. отношение между ними «может быть многомерным, даже если оно внешне проявлено одной-единственной противоположностью без раздвоения». Опираясь на данный метод, рассматриваем социально-экологическую готовность будущего педагога, как результат социально-экологического образования, через такие оппозиции, как «система – элемент», «антропоцентрический – экоцентрический», «социальное – природное», «лично значимое – социально значимое»; развитие социально-экологической готовности будущих педагогов через оппозиции «готовность – неготовность».

Метод задает логику определения ключевых ценностей концепции, ее понятийно-категориального аппарата, поля конструирования теоретических и нормативной модели. Он предполагает выделение ключевой дуальной оппозиции и анализ процессов, протекающих между ее полюсами.

Метод дуальных оппозиций задает способ построения понятийно-категориального аппарата концепции. Выявляется пара ключевых дуальных категорий концепции, определяющая состав терминологического поля исследования. «Включение понятия в систему концепции мотивируется жизненной важностью для функционирования двух основополагающих категорий концепции (функциональный критерий), охвата ею значимых процессов, важных для решения поставленной задачи (критерий полноты)», что обеспечивает его непротиворечивость.

В изучении социально-экологической готовности будущего педагога ведущую роль выполняют дуальные оппозиции «личность – социальная среда», «личность – природная среда».

В рамках исследования социально-экологического образования будущих педагогов в организации высшего образования в соответствии с его объектом и предметом дуальной оппозицией выступает пара категорий «социально-экологическая готовность будущего педагога – социально-экологическое образование в вузе», отношение между данными

категориями соответствует оппозиции «элемент – система». Социально-экологическое образование в образовательной организации высшего образования как система есть совокупность и результат деятельности его субъектов. Социально-экологическое образование будущих педагогов обусловлено свойствами системы, во взаимодействии с которой оно проявляется. Проявление и развитие социально-экологической готовности будущего педагога осуществляется в рамках целостной системы – социально-экологического образования в образовательной организации высшего образования. Основные категории концепции – «социально-экологическое образование», «социально-экологическая готовность будущего педагога», «педагогическое обеспечение формирования социально-экологической готовности» – рассматриваются во взаимопроникновении ключевых категорий концепции.

Метод дуальных оппозиций задает поле конструирования теоретических моделей концепции, определяя через оппозиции «статика – динамика», «содержание – результат» ключевые составляющие рассмотрения формирования социально-экологической готовности будущего педагога и его обеспечения, а именно: структурно-функциональную (описывает состояние социально-экологической готовности будущего педагога), динамическую (раскрывает процесс изменения социально-экологической готовности), факторно-интегративную (характеризует факторы, условия, инструменты обеспечения изменения состояния социально-экологической готовности) и результативную (ожидаемое изменение состояния социально-экологической готовности будущего педагога).

В разработке практических основ реализации педагогической концепции, метод дуальных оппозиций позволяет установить оппозиции «внешнее педагогическое влияние – самоорганизация», «педагогическое обеспечение процесса формирования социально-экологической готовности будущего педагога – самообеспечение», определяющие ее динамику (переход от внешнего педагогического обеспечения к самоорганизации и самообразованию студентов) и содержательное наполнение поэтапной реализации.

Выбор теоретической конструкции был обусловлен пониманием природы социально-экологической готовности будущего педагога к решению профессиональных задач. Современный этап развития профессионального образования характеризуется активным поиском способов развития и фиксации уровня сформированности готовности, непрерывностью, воспроизводимостью и возможностями влиять на образовательный процесс в условиях междисциплинарной интеграции. Всем перечисленным требованиям соответствует теория ситуационно-контекстного обучения А.А.Вербицкого, М.Д.Ильясовой.

Вербицкий А.А. выдвигает следующие требования к реализации контекстного обучения:

- адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования, психолого-педагогическое обеспечение личностного включения студента в учебную деятельность,
- проблемность содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе,
- последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов,
- ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой) и др.

Последовательное моделирование целостного содержания, выбор форм и методов формирования социально-экологической готовности будущего педагога должно быть адекватно целям и содержанию образовательного процесса, а также условиям будущей профессиональной деятельности.

Ведущая роль в формировании социально-экологической готовности будущего педагога отводится совместной деятельности, межличностному взаимодействию и диалогическому общению.

В основу процесса формирования социально-экологической готовности будущего

педагога положен принцип интеграции практической и теоретической подготовки будущего педагога, усиление практической направленности обучения. Формируемые у студентов знания, умения, навыки выступают средством для решения профессиональных задач; ощущение принадлежности к определенной области знания и избранной профессии.

Таким образом, педагогическая концепция социально-экологического образования будущих педагогов предстает как целостная теория.

1. Структура концепции социально-экологического образования будущих педагогов включает в себя ценностно-целевой, теоретико-содержательный и практико-технологический компоненты.

2. Построение концепции социально-экологического образования будущих педагогов осуществляется на основе принципов системогенеза, детерминизма и дополнительности.

3. При разработке концепции использовались такие методы, как метод дуальных оппозиций и генетическо-конструктивный метод. Метод дуальных оппозиций применен к разработке ценностно-целевых ориентиров концепции, теоретико-содержательного наполнения концепции; генетическо-конструктивный метод использовался также при разработке теоретико-содержательного наполнения концепции.

4. Теоретической конструкцией исследования вступила теория ситуационно-контекстного обучения.

5. Границы применимости концепции распространяются на реализацию идей социально-экологического образования в организациях высшего образования в подготовке к профессиям группы «человек – человек».

Список литературы:

1. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-н/Д: Изд-во РГПУ, 1999. – 560с.

2. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Теория контекстного обучения: извлечения из моногр. / А.А.Вербицкий, О.Г.Ларионова // Инновации в профессиональной школе. – 2013. – No 1. – 36 с.

3. Загвязинский, В.И. Педагогические основы интеграции традиционных и новых методов в развивающем обучении: учеб. пособие / В.И. Загвязинский. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2008. – 118 с.

4. Харланова, Е.М. Развитие социальной активности будущих специалистов: психолого-педагогический аспект: учеб. пособие / Е.М. Харланова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2009. – 249 с.

5. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

List of literature:

1. Bondarevskaya, E.V. Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education / E.V. Bondarevskaya, S.V. Kulnevich. - Rostov-n / D: Publishing House of the Russian State Pedagogical University, 1999. - 560 p.

2. Verbitsky, A.A. Personal and competence approaches in education. Theory of contextual learning: extracts from the monograph. / A.A. Verbitsky, O.G. Larionova // Innovations in professional school. - 2013. - No 1. - 36 p.

3. Zagvyazinsky, V.I. Pedagogical foundations for the integration of traditional and new methods in developmental education: Proc. allowance / V.I. Zagvyazinsky. - Tyumen: Tyumen Publishing House. state un-ta, 2008. - 118 p.

4. Kharlanova, E.M. Development of social activity of future specialists: psychological and pedagogical aspect: textbook. allowance / E.M. Kharlanova. - Chelyabinsk: Chelyab Publishing House. state ped. un-ta, 2009. - 249 p.

5. Yakovlev, E.V. Pedagogical concept: methodological aspects of construction / E.V. Yakovlev, N.O. Yakovlev. – M.: VLADOS, 2006. – 239 p.

Шанц Е.А., канд. пед. наук,
доцент БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

БУКТРЕЙЛЕР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ДЕТСКОЙ КНИГЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** автор обосновывает актуальность проблемы развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста; в статье раскрывается роль буктрейлера в развитии познавательного интереса к детской книге у детей дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** буктрейлер, познавательный интерес, детская книга, дошкольник.*

Shants E.A.,
cand. ped. Sciences, Associate Professor
Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

BOOKTRAILER AS A MEANS OF DEVELOPING COGNITIVE INTEREST IN CHILDREN'S BOOKS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

***Abstract:** the author substantiates the relevance of the problem of the development of cognitive interest in older preschool children; the article reveals the role of the booktrailer in the development of cognitive interest in a children's book in preschool children.*

***Keywords:** booktrailer, cognitive interest, children's book, preschooler.*

Дошкольный возраст является уникальным периодом развития личности ребенка, так как в этот период формируются представления ребенка об окружающем мире, происходит его интенсивное физическое и психическое развитие. Одной из граней его развития является формирование у дошкольника познавательных интересов.

Познавательный интерес является наивысшей формой проявления потребности в познании окружающего у детей дошкольного возраста. Целевые ориентиры на этапе старшего дошкольного возраста, представленные в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, предполагают развитие у детей «любопытности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности». Достижение данных результатов невозможно без формирования познавательного интереса детей, который становится важным стимулом деятельности особенно в дошкольный период.

Под познавательным интересом чаще всего понимается потребность в знаниях, которая ориентирует человека в действительности. Эта потребность выражается в особом эмоциональном состоянии, то есть в переживании удовольствия от познания, ознакомления с предметом, в желании узнать еще больше, проникнуть в явление еще дальше и глубже. Познавательный интерес может быть весьма широким, разлитым, распространяющимся на получение информации вообще и локальным, углубленным в конкретную область знания.

В исследованиях Б.Г. Ананьева, М.Б. Беляева, Л.И. Божович, Л.А. Гордона, А.Н.Леонтьева, А.К. Марковой, Н.Г. Морозовой, В.Н. Мясищева, Л.С. Славиной, Г.И. Щукиной раскрываются методологические основы проблемы познавательного интереса. Ученые выделяют познавательный интерес как высшую форму проявления познавательной потребности личности, характеризуют его структуру, выделяют этапы его развития, доказывают необходимость формирования познавательного интереса в дошкольный период.

В работах Е.С. Бабуновой, Л.Н. Вахрушевой, А.Ю. Дейкиной, Е.Э. Кригер, В.И. Мишаниной, Н.К. Постниковой рассматриваются особенности развития познавательного интереса детей дошкольного возраста, характеризуются факторы, влияющие на формирование познавательного интереса.

В исследованиях Э.Л. Барановой, Т.И. Ерофеевой, Т.А. Куликовой, Н.Н. Поддьякова, О.В. Прозоровой, А.И. Сорокиной, Т.А. Серебряковой показаны формы проявления познавательного интереса: от ситуативной заинтересованности до глубокого устойчивого внимания к предмету или наблюдаемому явлению, к стремлению включиться в практическое манипулирование или исследовательскую деятельность.

Наиболее значимыми для изучения процесса формирования познавательного интереса дошкольников являются исследования Л.И. Божович, Т.И. Ерофеевой, Н.Г. Морозовой, С.Н. Николаевой, Н.Н. Поддьякова, Г.И. Щукиной, в которых обоснованы предпосылки познавательного развития дошкольников, представлены характеристики познавательного интереса, раскрыта методика его развития у детей. Показано своеобразие познавательного интереса на разных возрастных этапах развития дошкольников.

Познавательный интерес проявляется к различным объектам познания. В связи с этим одним из проявлений познавательного интереса является интерес к книге и ее содержанию.

В ст. 64 п. 1 Закона «Об образовании в Российской Федерации» обозначено, что дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности...». Во время общения ребенка с книгой у него формируется привычка к постоянному интеллектуальному труду, развивается речь, логическое мышление, творчество к воспроизведению текста через игру. Чтение детской художественной литературы во многом способствует развитию человека как личности.

В последние десятилетия наблюдается снижение интереса к книге как у взрослых, так и у детей, следствием чего является снижение личностной культуры детей дошкольного возраста. С появлением телевидения и компьютера поток информации с небывалой силой обрушился на человека. Дети овладевают компьютером раньше, чем учатся читать, ориентируются в клавиатуре лучше, чем в оглавлении книг. В связи с этим педагоги, озабочены тем, каким образом педагогически правильно развивать творческое начало в восприятии книги, обогащать духовный и культурный уровень воспитанников. В педагоге и психологии вопрос об особенностях восприятия книги детьми является одним из актуальных в общей системе личностного развития подрастающего поколения. Основным фактором отношения ребенка к книге является наличие или отсутствие интереса к чтению. Теряется самоценность детства, исчезает потребность в художественном слове, как средстве общения с детьми.

Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, в качестве одной из ключевых задач указывается «формирование у ребенка общей культуры, приобщение его как к духовно-нравственным, так и социокультурным ценностям». При этом одной из составляющих общей культуры выступает культура чтения, сформированность которой в период дошкольного детства в дальнейшем послужит в качестве основы для становления будущего активного читателя.

Л.И. Божович, Н.А. Менчинская, Г.И. Осипов, М.Н. Скаткин, Ю.В. Шаров считают, что познавательный интерес к книге – это направленный интерес, который проявляется в отношении читателя к книгам.

Проблемы образования и литературного развития детей в XX в. подвергаются глубокому осмыслению. Данные проблемы оказались в зоне внимания таких ученых, как О.В. Акулова, А.Г. Гогоберидзе, Л.М. Гурович, Л.А. Левин, Н.Д. Молдавская, О.И. Никифорова, О.Н. Сомкова и других. В частности, в одних исследованиях поднимались вопросы, связанные со спецификой восприятия художественного произведения детьми дошкольного возраста (Л.М. Гурович, Н.Д. Молдавская, О.И. Никифорова), в других работах изучались проблемы развития интереса детей к книге и к чтению (Р.И. Жуковская, Е.И.

Тихеева, Е.А. Флёрина). Следует также отметить исследования, посвященные проблемам читательского развития детей (Е.Л. Гончарова, З.А. Гриценко, Т.А. Новикова).

Как показал анализ психолого-педагогических трудов таких авторов, как З.А.Глиценко, Т.А. Новиковой, Е.И. Тихеевой, дошкольный возраст является оптимальным периодом для развития интереса к чтению художественной литературы. Даже если ребенок пока не умеет читать, а только слушает чтение взрослых, сам выбирает, что будет слушать, понимает и оценивает услышанное произведение, значит, является читателем.

Идет поиск средств, форм и методов для развития познавательного интереса к детской книге. Одним из таких средств на наш взгляд является буктрейлер. В своем труде «Читать нельзя смотреть» Ю. Щербина дает несколько трактовок к этому понятию.

Буктрейлер - небольшой видеоролик, рассказывающий в произвольной художественной форме о какой-либо книге.

Буктрейлер одно из увлекательных средств развития интереса у детей к художественной литературе, он помогает постичь суть литературного произведения.

В современном образовании буктрейлер достаточно широко используется в библиотечной среде. В практике дошкольного образования вопрос применения буктрейлера, по результатам анализа литературных и интернет-источников, остается неизученным, отсутствует технология и методика использования работы с детьми дошкольного возраста.

В системе дошкольного воспитания и обучения все больше внедряются новые информационные технологии, ориентированные на личность ребенка, на развитие его способностей и возможностей. Применение компьютерной техники позволяет разнообразить образовательную деятельность, сделать ее нетрадиционной, яркой, насыщенной, способствует использованию разных приемов подачи нового материала. Компьютер, мультимедийные средства выступают как инструменты для обработки информации, которые могут стать мощным техническим средством обучения, средством коммуникации, необходимыми для совместной деятельности педагогов и дошкольников.

Применение ИКТ позволяет преодолеть интеллектуальную пассивность дошкольников, повысить их мотивацию и познавательную активность (благодаря разнообразным формам работы, возможности игрового момента), а также эффективность непосредственно образовательной деятельности. Эмоциональный подъем, вызванный такой деятельностью, способствует возникновению интереса к литературному произведению. Существует большое количество визуальных приемов, которые используются на разных ступенях обучения. Одним из эффективных способов визуализации для дошкольников стал буктрейлер.

90-е годы прошлого столетия характеризуются повышением интереса к визуальной культуре и ее переходу от статичного, плоского изображения к динамичному и пространственному. Категория «визуального» перестает ограничиваться уже успешными стать традиционными формами: кино, телевидением и масс-медиа, охватывая новые сферы общественной жизни.

Так, масштабные попытки «визуализировать ранее невизуализированное» привели к наступлению эпохи безбумажной электронной коммуникации, где на смену текстовой подачи информации пришла, так называемая, аудиовизуальная культура. Ее главным характерным признаком, а следовательно, и конкурентным преимуществом, являются не только высокая информативная емкость, но также скорость распространения, широта территориального охвата, массовость и, что немаловажно, доступность. Таким образом, визуализация постепенно становится основным принципом современной коммуникации, вследствие чего изменяется и психология восприятия информации человеком. Период стремительного развития аудиовизуальной культуры способствовал также появлению множества самых разнообразных мультимедийных продуктов — «документов, несущих в себе информацию разных типов и видов и предполагающих использование специальных технических устройств для их создания и воспроизведения». На сегодняшний день, наряду с уже завоевавшими известность и не нуждающимися в представлении трейлерами и тизерами

к кинофильмам, свое место в нише элементов рекламной кампании, основывающихся на аудиовизуальном воздействии, занимает такой феномен, как буктрейлер, содержащий в себе ключевые составляющие своего предшественника. Поскольку «трейлер» представляет собой небольшой видеоролик, состоящих из кратких и обычно наиболее значимых и зрелищных фрагментов фильма с целью его анонсирования, то «буктрейлер», соответственно, имеет схожую композицию и выполняет аналогичную роль только уже в продвижении книжной продукции. Иными словами, буктрейлер в произвольной художественной форме визуализирует сюжетообразующие моменты литературного произведения, но в интригующей, недосказанной форме. Буктрейлер (англ. Booktrailer – «book» - книга, «trailer» - киноафиша) -небольшой видеоролик, рассказывающий в произвольной художественной форме о какой-либо книге.

Цель буктрейлера — рассказать о книге. Но этот рассказ должен содержать интригу, чтобы заинтересовать зрителя и подвести его к прочтению этой книги. С помощью буктрейлера решаются несколько задач:

- привлечение внимания к книге;
- создание аудитории читателей;
- формирование персонального бренда писателя.

Появление буктрейлера, как рекламного инструмента обусловлено рядом историко-культурных предпосылок, над которыми впервые задумались западные книжные маркетологи в последние десятилетия 20-го века. Основопологающей причиной создания нового рычага маркетингового воздействия на потенциальную читательскую аудиторию вполне оправданно можно считать такую актуальную проблему социального характера, как острую необходимость в привлечении внимания молодого поколения, активных пользователей сети Интернет, к проблемам литературы и чтения в целом. Немаловажную роль также в развитии данного рекламного жанра сыграло стремительное развитие и масштабное распространение мультимедийных технологий. Кроме того, поскольку современный человек, ввиду ряда оснований, отдает предпочтение эмоционально-образному восприятию, то и классическая книжная аннотация в ее традиционном понимании теряет свою актуальность, вследствие чего издатели и маркетологи вынуждены искать новые формы и прибегать к созданию ее аудиовизуальных аналогов. Ввиду ограниченных технических возможностей, первые буктрейлеры имели весьма скудную композицию и примитивный способ реализации. Так, первое видео, снятое по книге, а именно, по роману Джона Фарриса «Девственный лес», в 1986 году было выполнено в форме слайд-шоу из иллюстраций с подписями и закадровыми комментариями. Новшество было воспринято неоднозначно, поэтому в следующий раз широкой публике буктрейлер был представлен только в 2003 году в рамках книжной ярмарки в Луизиане. Именно с демонстрации пятиминутного ролика на книгу Кристина Фихан «Темная симфония» началась популяризация данного средства продвижения книжной продукции с помощью визуальных образов. «Копеечные спецэффекты, полный набор мелодраматических визуальных штампов, общая атмосфера любительского фильма, снятого на ручную камеру — ничто из вышеперечисленного не в состоянии было затмить общий эффект, произведенный презентацией. Изобретение тут же было принято на вооружение американскими издателями, бросившимися осваивать новое маркетинговое орудие».

Если в Европе и Америке слово «буктрейлер» не требует расшифровки, там книжная реклама уже доказала свою эффективность, повысив объем продаж и интерес покупателей к книгам, то в России это абсолютно новое явление, которое сейчас находится в эпицентре дискуссии. Единого мнения нет. Некоторые считают, что буктрейлер – лишь демонстрация возможностей издательства и значимости автора и он несет негативное воздействие, не приближая, а отдаляя от чтения. А другие – наоборот говорят, что буктрейлер, как аудиовизуальное средство, только развивает читательскую культуру и это современное направление мультимедиа повышает интерес к книгам среди подростков. Например, Юлия Щербинина в своей статье «Смотреть, нельзя читать» рассматривает буктрейлер как предмет

статусный, демонстрирующий возможности издательства и подтверждающий значимость автора. И после просмотра буктрейлера, по ее словам, книгу можно и не читать, если нет времени либо ролик не понравился, а для краткого пересказа знакомым и обмена общими впечатлениями в кругу друзей вполне достаточно увиденного. И выходит: писателю буктрейлер нужен для престижа, издателю - для прибыли, потенциальному читателю - для самовыражения. В таком контексте понятие «снять книгу» приобретает некоторую двусмысленность: с текстом совершаются действия определенного характера за установленную плату. Одновременно, как считает Щербинина, искажается и содержание произведения, которому навязывают несуществующие в нем смыслы и образы, а имеющиеся - принудительно обналичивают и неоправданно редуцируют. «Создание буктрейлеров - новый поворот постмодернистской темы «смерти автора»: книга входит в первичный культурный оборот не как плод индивидуального писательского труда, а как коллективный медиапродукт».

Сегодня буктрейлеры прочно вошли в повседневную жизнь библиотек. Буктрейлеры могут быть посвящены какому-либо автору, серии книг или даже какой-нибудь теме, дате, например, краеведению, юбилею писателя. Также возможно создание буктрейлеров о книжных выставках библиотеки или о самой библиотеке.

В педагогике существует достаточно средств повышения интереса ребенка к книге. Задача педагога - найти наиболее подходящее, учитывающее тип восприятия, особенности и интересы конкретных детей. И тут на помощь педагогу приходят информационно-коммуникационные технологии.

С помощью буктрейлеров можно познакомить человека, который не читает книги, с замечательными авторами, интересными и действительно качественными книгами. Буктрейлеры непременно заинтересуют, и книги найдут своих читателей.

Существует классификация буктрейлеров. Юлия Щербинина в своей статье «Смотреть нельзя читать»: буктрейлерство как издательская стратегия в современной России» выделяет разновидности буктрейлеров.

По способу визуального воплощения текста:

- игровые (минифильм по книге);
- неигровые (набор слайдов с цитатами, иллюстрациями, книжными разворотами, тематическими рисунками, фотографиями и т. п.)
- анимационные (мультфильм по книге).

По содержанию:

- повествовательные (презентующие основу сюжета произведения).
- атмосферные (передающие основные настроения книги и читательские эмоции).
- концептуальные (транслирующие ключевые идеи и общую смысловую направленность текста).

Принцип создания буктрейлера:

1. Средний интервал ролика 1-3 минуты. Конечно, при желании можно взять и больший временной отрезок, но лишь при условии логично выстроенного и сюжетного видеоряда. Не стоит переутомлять зрителей красивой и эффектной «водой». Ваше дело как создателя – рекламировать свою книгу, а не хвастать коллекцией картинок. Если же по плану получается больше 4 минут, можно разбить ролик на две части.

2. Желательно соблюдать единообразие иллюстраций: если рисованные иллюстрации – значит рисованные, если аниме – значит аниме, если фото – значит фото. При этом желательно соблюдать стилистику музыки и видеоряда.

3. Ролик должен цеплять и интриговать. Для этого важно подбирать не только яркие и эффектные картинки, но и меткие цитаты. Не стоит пересказывать смысл произведения.

4. Акцент на качество и простоту. Аудиотрек должен быть качественным, без шумовых эффектов и с одним уровнем громкости. Иллюстрации – четкими и без чужеродных элементов. Так, если вы скачали картинки из Интернета, то сопровождающую

их рекламу лучше замазать (редакторы для обработки – простейший Paint или ACDSee). Или сразу ищите рисунки и фото без крупных значков чужой рекламы.

5. Шрифт в титрах и субтитрах должен быть разборчивым и читабельным. Лучше использовать простой и привычный TimesNewRoman, чем красивый и витиеватый готический шрифт, который не сможет прочесть никто, кроме вас.

Этапы создания буктрейлера. На первом этапе проводится выбор книги для рассказа. Причинами выбора могут быть реклама новой книги или продвижение книги известного автора. Буктрейлер может быть создан по книгам, публикация которых приурочена к определенным датам или событиям. Выбранная книга должна быть понятна, соответствовать тематике и желаниям читателя. Второй этап является самым сложным, т. к. предполагает создание сценария к буктрейлеру с подробными деталями. Для повествовательного буктрейлера, рассказывающего о сюжете книги (произведения), необходимо обозначить интригу. Сюжет строится таким образом, чтобы после просмотра видеоролика читателю захотелось узнать продолжение и прочитать книгу (произведение). Атмосферный видеоролик должен спрогнозировать изменение настроения и эмоций читающего. Для этого надо определить настроение данной книги, а также с помощью каких приемов можно передать эмоции. Необходимо учитывать все реплики, декорации, атмосферу на съемке. Именно такой сценарий воодушевит к прочтению книги. На третьем этапе проводится подбор материалов для видеоряда. На основе сценария подбирается видеоматериал в виде картинок, фотографий, иллюстраций. Целесообразно использовать готовые видео и кадры из фильмов-экранизаций данной книги. При необходимости можно снимать и использовать оригинальные видео.

Для детей старшего дошкольного возраста чаще всего выбирают игровой буктрейлер, так как с помощью его у детей развивается не только познавательный интерес, но и творческая деятельность, выраженная в театрализации. Например, в детском саду № 107 «Жемчужина» г. Петрозаводск, воспитательница рассказала о своем опыте создания буктрейлера вместе с детьми старшего дошкольного возраста. По планированию работы с дошкольниками воспитательница выделила несколько этапов:

1)Первый этап: выбор литературного произведения

Главное условие: сюжет книги, которая выбрана в качестве основы для создания буктрейлера, должен быть не знакомым детям. В нашем случае для ознакомления старших дошкольников с новым литературным произведением была выбрана сказка В. Даля «Война грибов с ягодами»- поучительная история с непредсказуемым финалом.

На этом этапе удобно провести работу по развитию творческого воображения дошкольников, используя прием «открытый финал произведения», тем самым предлагая детям придумать свой вариант финала книги. Такая творческая работа может быть интересной формой работы по взаимодействию с родителями воспитанников, в сотрудничестве с которыми появятся новые варианты финала. Такой творческий союз непременно станет инструментом для укрепления детско-родительских взаимоотношений, что является важной задачей взаимодействия детского сада и семьи.

2)Второй этап: Создание сценария к буктрейлеру

На данном этапе необходимо определить вид буктрейлера, продумать сюжет и написать текст, который станет основой творческого продукта. Это достаточно сложная задача для дошкольников, поэтому на данном этапе главная роль отводится взрослым.

Родители воспитанников при создании творческого продукта (сценария буктрейлера) могут стать соавторами. В то же время роль детей продолжает быть активной, дети должны быть вовлечены в творческий процесс. В данном случае уместно использовать прием «Мозговой штурм», который может стать толчком для саморазвития личности ребенка в специально созданных условиях.

При создании сценария важно учитывать, что сюжет буктрейлера - это основа видеоролика, то содержание, которое будет определять идею и воплощение творческого продукта. Необходимо учитывать, что мотивационная интрига, посредством которой к

содержанию буктрейлера будет приковано внимание будущих зрителей, должна стать определяющей при написании сценария. Это необходимо, чтобы ребенку непременно захотелось узнать, как будут развиваться события в книге, которую анонсируют в сюжете буктрейлера. Поэтому к написанию текста сценария нужно подходить очень ответственно и продуманно. Тем более, что в нашем случае, мотивировать к чтению мы планировали дошкольников. Важно учитывать и то условие, что видеоролик не должен быть длинным, не более 2 минут, так как это оптимальное время, чтобы удержать внимание зрителя, в нашем случае – внимание дошкольника.

3) Третий этап: Съемка сюжета буктрейлера.

На этом этапе основной формой работы является театрализованная деятельность, посредством которой на этапе репетиции осуществляется съёмка частей сюжета буктрейлера. Активная роль принадлежит детям и родителям, которые могут стать как соавторами в подготовке материальной базы импровизированного спектакля, так и участвовать в роли актеров, принимающих участие в съемках.

4) Четвертый этап: выбор средств для создания буктрейлера и практическая реализация – процесс создания буктрейлера с помощью программных средств. Здесь можно использовать любой видеоредактор, который станет инструментом для создания видеоролика.

5) Пятый этап: Демонстрация буктрейлера.

В работе со старшими дошкольниками реализация данного этапа должна стать отправной точкой для продвижения творческого продукта.

Формы работы по демонстрации буктрейлера могут быть достаточно разнообразны, главное учитывать условие, посредством которого дети смогут выбрать из предложенных педагогом вариант, каким образом будет проходить «секретная» презентация новой сказки.

Таким образом, буктрейлер это нетрадиционное средство развитие познавательного интереса детей к детской книге. Благодаря тому, что буктрейлер представляет собой набор ярких и красивых картинок, небольших видеороликов из мультфильмов, дети будут с заинтересованностью просматривать ролик и у них появится желание прочитать вместе с взрослым литературное произведение. Он не только помогает сформировать потребность в чтении, но и способствует развитию умений вдумчивого и осмысленного постижения проблематики художественного текста. Форма и содержание буктрейлера помогают ребенку не только услышать и увидеть авторское слово и выразить свое отношение к нему, но и самому принять участие в разработке ролика.

Список литературы:

1. Березина, Ю. Ю. Формирование познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю. Ю. Березина; МПГУ. – Москва, 2014. – 174 с. – Текст: электронный.
2. Каптерев, Андрей Игоревич. Информатизация социокультурного пространства / А. И. Каптерев. - Москва: Гранд: Фаир-Пресс, 2004 (ОАО Можайский полигр. комб.). - 506, [1] с. - ISBN 5-8183-0772-7. - Текст: электронный.
3. Уткина, Т. Этапы создания буктрейлера / Т.Уткина. – Текст: электронный // Sildeshare.net.: [сайт]. – 2013. – URL.: <http://www.slideshare.net/tatyanautkina3/vasiljeva>
4. Фонарёва, М. С. Как влияют буктрейлеры на мотивацию к чтению среди учеников начальной школы / М. С. Фонарёва, Ю. А. Саева. - Текст: электронный // Юный ученый. — 2017. — № 2.2 (11.2). — С. 97-99. — URL.: <https://moluch.ru/young/archive/11/842>
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 г. – Текст: электронный –URL.: http://www.firo.ru/wpcontent/uploads/2013/11/PR_1155.pdf

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29.12.2012: с изм. на 26 июля 2019 г. – Москва : Кодекс, 2019. – 123с. – Текст: электронный - URL.: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

List of literature:

1. Berezina, Yu. Yu. Formation of cognitive interest in children of senior preschool age: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.02 / Yu. Yu. Berezina; MSGU. - Moscow, 2014. - 174 p. – Text: electronic.
2. Kapterev, Andrey Igorevich. Informatization of socio-cultural space / AI Kapterev. - Moscow: Grand: Fair-Press, 2004 (OAO Mozhaisk polygraph combo). - 506, [1] p. - ISBN 5-8183-0772-7. - Text: electronic.
3. Utkina, T. Stages of creating a booktrailer / T. Utkina. – Text: electronic // Sildeshare.net.: [website]. - 2013. - URL .: <http://www.slideshare.net/tatyanautkina3/vasiljeva>
4. Fonaryova, M. S. How do book trailers affect the motivation to read among elementary school students / M. S. Fonaryova, Yu. A. Saeva. - Text: electronic // Young scientist. - 2017. - No. 2.2 (11.2). - S. 97-99. — URL: <https://moluch.ru/young/archive/11/842>
5. Federal state educational standard for preschool education. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 17, 2013 N 1155 - Text: electronic - URL .: http://www.firo.ru/wpcontent/uploads/2013/11/PR_1155.pdf
6. Federal Law "On Education in the Russian Federation" N 273-FZ of December 29, 2012: as amended. July 26, 2019 - Moscow: Code, 2019. - 123p. – Text: electronic - URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

ТРЕК 5.
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ

Агаева Э. А., магистрант
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
Научный руководитель: **Рюмина Ю.Н.**
канд.пед. наук, доцент
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут Россия

НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Аннотация.** В данной статье рассматривается метод моделирования, как средство формирования связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлены виды и элементы моделирования, а также этапы обучения с помощью моделей, используемых в дошкольном обучении.*

***Ключевые слова:** связная речь, моделирование, общее недоразвитие речи, тяжелое нарушение речи.*

Агаева Е.,
master's student Surgut State
Pedagogical University,
scientific supervisor: **Ryumina Y.N.**
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Surgut State Pedagogical University
Russian Federation, Surgut

VISUAL MODELING AS A MEANS OF DEVELOPING CONNECTED SPEECH OF
PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT

***Annotation.** This article discusses the modeling method as a means of forming coherent speech in preschool children with general underdevelopment of speech. The types and elements of modeling are presented, as well as the stages of learning with the help of models used in preschool education.*

***Key words:** coherent speech, modeling, general underdevelopment of speech, severe speech disorder.*

Проблема овладения родным языком является одной из наиболее значимых и сложных задач речевого воспитания подрастающего поколения. Где развитие связной речи, является приоритетным приобретением ребенка в дошкольном детстве, поскольку оно аккумулирует все речевые достижения дошкольника, являясь важным показателем его общего речевого развития. Тесная связь речевого и интеллектуального развития детей выступает в формировании связной речи, т. е. речи содержательной, логичной, последовательной. Чтобы связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять объект рассказа (предмет, событие, явление), уметь анализировать, отбирать основные свойства и

качества, устанавливать разные отношения между предметами и явлениями. Кроме того, необходимо уметь подбирать наиболее подходящие для выражения данной мысли слова, строить простые и сложные предложения и т. д.

Однако опыт работы показывает, что у детей с тяжелыми нарушениями речи, отмечаются особенности синтаксической, морфологической, лексической и фонетической сторон речи при восприятии и воспроизведении литературного текста. Предложения в диалоге чаще всего неполные или незаконченные, почти не употребляются причастия и деепричастия, краткие прилагательные. Своеобразно использование в диалоге падежных форм: редко используются косвенные падежи, наиболее часто отмечается употребление именительного и винительного падежа. Лексические особенности разговорной речи характеризуются бедностью словаря, все части речи остаются в пассивном словаре, преимущественно используется общеупотребительная лексика, крайне редко синонимы, зато активно личные и указательные местоимения (такой, тот, та и др.) невербальные речевые средства (жесты, мимика, движения)[1].

Фонетические особенности разговорной речи также характеризуется бедностью, слова теряют свое фактическое ударение, произносятся сжато, нечетко, объединяясь с ударным словом в один такт

Перечисленные факты указывают на то, что в пересказах детей с нарушениями речи отсутствует осознание содержания во взаимосвязи со структурой произведения, не сформировано умение четко членить содержание произведения на отдельные смысловые эпизоды, определить ярко выраженные композиционные элементы, не развито умение свободно пользоваться словарем, изменять грамматические конструкции.

Анализируя вышесказанное, был сделан вывод, что необходим пересмотр и корректировка традиционных подходов к организации такого сложного раздела работы, как развитие связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Проблемой развития связной речи старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи занимались авторы Т.Б. Филичева, А.В. Соболева, О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова, О.Н. Усанова и др., подчеркивая, что одним из эффективных методов становления связной речи является наглядность, и на этой основе происходит речевой акт. В частности отмечается, что реальный предмет дошкольник может замещать другим предметом, его изображением, каким-либо условным знаком[1].

Об особом значении схематизации для развития творческого рассказывания у старших дошкольников говорит в своих работах О. М. Дьяченко. Она настоятельно рекомендует учить детей составлять план-схему для сочинения повествовательных произведений из собственных условных изображений, а не сюжетных или предметных картинок, поскольку у ребенка появляется определенный простор для его воображения и речевого творчества.

О.И.Киселева также предлагает посмотреть на процесс обучения детей рассказыванию с позиций метода наглядного моделирования, и рекомендует соблюдать последовательность обучения от предметного к схематичному моделированию. Что позволяет обновить методику обучения дошкольников связной речи и сделать сам процесс обучения привлекательным и интересным для детей.

Авторы Л.А. Венгер, Д.Б. Эльконин, считают целесообразным использование наглядного моделирования, поскольку оно развивает умственные способности, обогащает словарный запас, учит детей сравнивать, обобщать. Использование моделей развивает память, уточняет знания детей, развивает активное и самостоятельное усвоение информации об изучаемом[2].

Метод наглядного моделирования способствует зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), и учит работать с ними. Что важно для детей дошкольного возраста, так как мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального.

Отличительной особенностью моделирования как метода обучения является визуализация невидимых при непосредственном восприятии свойств, связей и отношений между объектами, что необходимо для понимания фактов и явлений и формирования знаний, приближенных к понятию содержания.

Доступность метода моделирования определяется тем, что моделирование основано на принципе замещения, то есть можно заменить реальные объекты символами, знаками, предметами и изображениями. Использование наглядного моделирования вызывает у детей интерес. Усвоение символических аналогий облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала[2].

Наглядное моделирование применяется в дошкольном обучении и подразделяется на несколько видов. Рассмотрим каждый из них:

Первый вид – предметные модели, этот вид характерен конструктивными особенностями, пропорциями, взаимосвязью различных объектов, например: форма, цвет, материал, величина.

Второй вид – предметно-схематические модели, благодаря которым мы можем выделять в объекте существенные компоненты и связи между ними: они могут выступать в качестве предметов-заместителей и графических знаков.

Третий вид – графические модели характеризуются обобщённой информацией предполагаемого объекта, которая передает закодированную информацию в виде схем, графиков, формул.

Предметные модели состоят из самого предмета, при предметно-схематических моделях используется сам предмет и к нему предлагается схема, в ходе которой задается определенная инструкция, например, описать предмет по схеме, в графических моделях не используется предмет, применяются схемы, графики, мнемотаблицы, по которым дети могут заучивать рассказы, стихотворения[3].

Модель можно использовать во всех возрастных группах, когда необходимо выделить в явлениях и объектах существенные признаки и связи. Демонстрируя модель, педагоги могут научить детей определять основные признаки и компоненты наблюдаемых явлений.

При использовании метода наглядного моделирования на начальном этапе дети знакомятся с графическим способом предоставления информации - моделью. В качестве условных заместителей (элементов модели) могут выступать символы разнообразного характера:

- геометрические фигуры;
- символические изображения предметов (условные обозначения, силуэты, контуры, пиктограммы);
- планы и условные обозначения, используемые в них;
- контрастная рамка – прием фрагментарного рассказывания и многие другие.

В качестве символов-заместителей используются геометрические фигуры, своей формой и цветом напоминающие замещаемый предмет, а моделями связного высказывания может быть представлена полоска разноцветных кругов.

В качестве символов – заместителей при моделировании творческих рассказов используются: предметные картинки; силуэтные изображения; геометрические фигуры.

Применение метода наглядного моделирования связного высказывания, повышает интерес детей к данному виду деятельности и позволяет добиться значительных результатов в коррекции речи дошкольников.

Моделирование состоит из следующих этапов:

- усвоение и анализ сенсорного материала;
- перевод его на знаково-символический язык;
- работа с моделью.

Развитие навыков наглядного моделирования происходит в определенной последовательности с постоянным повышением доли самостоятельного участия

дошкольников. При развитии навыков наглядного моделирования решаются следующие дидактические задачи:

- знакомство с графическим способом представления информации;
- развитие умения дешифровки модели;
- формирование навыка самостоятельного моделирования.

Моделирование как коррекционное средство обучения раскрывает этапы овладения моделями:

На первом этапе – происходит знакомство с самой моделью, ребенок старается освоить модель при помощи замещения компонентов, которые в дальнейшем кодируются условными обозначениями.

Второй этап – осуществляется заменой предметно-схематической модели на схематическую. Благодаря этому у детей формируется умение переключаться с конкретной ситуации и мысленно представлять себе объект с его причинно-следственными связями.

Третий этап – дошкольник обучается самостоятельно использовать усвоенные модели и применять их в практической деятельности[3].

Наглядное моделирование может использоваться как коррекционно-развивающее средство по любым темам занятий, например, при ознакомлении с различными профессиями будут применяться предметные модели, основой которой будут муляжи приборов медицинского работника – это игрушки градусника, уколов, лупа, аптечка и др. Для закрепления на втором этапе добавляются схемы профессии, например, ребенку в любой последовательности нужно описать профессию медицинского работника с использованием предметов деятельности, на третьем этапе уже берутся графические модели – здесь усложняется работа, так как предметы недоступны для ребенка, предоставляется только схема, по которым ребенку необходимо описать сюжетное изображение профессии.

Все виды моделей должны соответствовать определенным требованиям: обеспечить восприятие скрытых причинно-следственных связей и подводить к их пониманию, обеспечить наличие безопасного материала.

Приемы, используемые при наглядном моделировании: мнемотаблицы; заместители; пиктограммы.

При обучении связной речи метод наглядного моделирования используется в работе над всеми видами связного высказывания:

- пересказ;
- составление рассказов по картине и серии картин;
- описательный рассказ;
- творческий рассказ;

Обучение детей наглядному моделированию художественных произведений и формирование интереса к этой деятельности, достаточно длительный и трудоемкий процесс, что актуализирует проблему обновления существующей методики на основе поэтапного применения методов и приемов обучения воспитанников с речевыми нарушениями[4].

Метод наглядного моделирования способствует: передачи события при помощи заместителей; овладению умением выделять значимые для развития сюжета фрагменты картины, определять взаимосвязь между ними и объединять их в один сюжет; усвоению принципа замещения (умения обозначать персонажи и атрибуты художественного произведения заместителями), формированию умения создавать особый замысел и разворачивать его в полный рассказ с различными деталями и событиями; обучению составлять рассказы-описания.

Таким образом, использование в коррекционной работе метода наглядного моделирования позволяет учить детей: добывать информацию, проводить исследование, делать сравнения, составлять чёткий внутренний план умственных действий, речевого высказывания; формулировать и высказывать суждения, делать умозаключения; оказывает положительное влияние на развитие неречевых процессов: внимания, памяти,

мышления. Наглядное моделирование влияет на качество детского монолога, на сохранение содержания и логики повествования, выразительности и эмоциональности.

Использование метода наглядного моделирования дает возможность самостоятельного анализа ситуации или объекта; развития замыслов-идей будущего продукта. В процессе обучения связной речи моделирование служит средством планирования высказывания.

Список литературы:

1. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2004. – 168 с.
2. Хаустова, С. С. Моделирование, как основа развития связной речи детей дошкольного возраста // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 132–134
3. Багинская, Н.Л. Моделирование как средство развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н.Л. Багинская // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 апр. 2014 г.). – Чебоксары: Интерактив плюс, 2014. – 294 с.
4. Жуйкова, Т. П. Характеристика метода моделирования в формировании пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста // Актуальные задачи педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012г.). – Чита: Молодой ученый, 2012. – С. 41–44.

List of literature:

1. Glukhov, V.P. Formation of coherent speech of preschool children with general speech underdevelopment / V.P. Glukhov. – 2nd ed., ispr. and add. - M. : ARKTI, 2004. – 168 p.
2. Khaustova, S. S. Modeling as the basis for the development of coherent speech of preschool children // Theory and practice of education in the Modern world: Proceedings of the International Scientific Conference (St. Petersburg, February 2012). – St. Petersburg: Renome, 2012. – pp. 132-134
3. Baginskaya, N.L. Modeling as a means of developing coherent speech in older preschool children with general speech underdevelopment / N.L. Baginskaya // Preschool education: experience, problems, development prospects: materials of the All-Russian scientific and Practical conference (Cheboksary, April 29, 2014). – Cheboksary: Interactive plus, 2014. – 294 p.
4. Zhuikova, T. P. Characteristics of the modeling method in the formation of spatial representations in older preschool children // Actual tasks of pedagogy: materials of the II International Scientific Conference (Chita, June 2012). – Chita: Young Scientist, 2012.

Васильева Н.Ю.,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе,
МБОУ начальная школа № 30,
Гарипова З.Ф., педагог-психолог,
МБОУ начальная школа № 30,
Соловьева Е.Н., педагог-психолог,
МБОУ начальная школа № 30,
г. Сургут, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация.** В статье рассматривается модель организации тьюторского сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в классе с организацией обучения по адаптированной основной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития (вариант 7.2). Рассматриваются основные проблемы организации и предлагаются пути их решения. Статья будет полезна педагогическим работникам, работающим с данной категорией обучающихся.*

***Ключевые слова:** начальная школа, обучающиеся с расстройствами аутистического спектра, тьюторское сопровождение.*

Vasilyeva N.Yu.,
Deputy Director for Educational Work
Garipova Z.F., psychologist,
Solovieva E.N., psychologist,
Primary school № 30
Surgut, Russia

ORGANIZATION OF TUTOR SUPPORT FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

***Annotation.** The article proposes a model for the organization of tutor support for students with autism spectrum disorders in primary school conditions. The main problems of the organization are considered and ways of their solution are proposed. The article will be useful for teaching staff working with this category of students.*

***Keywords:** Primary school, students with autism spectrum disorders, tutor support.*

Согласно статистике, общая распространенность расстройств аутистического спектра (далее – РАС) в детской популяции России составляет 0,073% [3] и имеется тенденция к увеличению этого процента. Младшие школьники с РАС имеют ряд психологических особенностей, которые без создания специальных условий могут стать серьезным препятствием для получения образования.

Особенностью детей с РАС является недостаточное развитие произвольных форм деятельности, в частности, произвольного или разделенного внимания, произвольного сосредоточения, трудности такого процесса как подражание. Поэтому в учебной деятельности ребенок с РАС испытывает множество затруднений. Тьюторское сопровождения обучающихся с РАС обеспечивает индивидуальный подход к каждому обучающемуся и позволяет создать условия для качественного доступного образования [2].

В соответствии с квалификационной характеристикой должности «тьютор», утвержденной Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»»

[1] на должность тьютора принимается лицо, имеющее высшее образование или среднее профессиональное образование.

В основе тьюторской работы лежит принцип индивидуализации, что и определяет все используемые тьютором приемы и способы. Но индивидуальный подход и индивидуализация – разные понятия. Индивидуальный подход – это работа с человеком реальным (диагностика, коррекция, единый результат). Индивидуализация же подразумевает создание среды, опирается на возможности обучающегося, направлена на достижение личных результатов. Базовая функциональная обязанность тьютора – разработка адаптированной образовательной программы, которая постоянно уточняется и корректируется. Изменения вносятся в зависимости от совместного с другими педагогами (классный руководитель, специалисты центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (далее цППМС) и законными представителями обучающегося анализа успехов и продвижений обучающегося по пути получения образования.

Основная цель тьюторского сопровождения – персональное сопровождение обучающегося с РАС. В задачи сопровождения входят: создание безопасных условий для обучающегося в урочной и внеурочной деятельности, формирование коммуникативных умений, установление и поддержание социальных контактов с окружающими людьми, адекватное поведение в социальной среде, формирование социально-бытовых умений и навыков, необходимых в общественных местах, формирование элементарных практических знаний об окружающем мире, способствующих социальной абилитации и адаптации, обучение доступным творческим видам деятельности [1]. В должностные обязанности тьютора входит формирование учебного и коммуникативного поведения, индивидуализация образовательного маршрута, адаптация учебного материала с учетом образовательных потребностей каждого обучающегося с РАС.

В МБОУ НШ № 30 г. Сургута модель тьюторского сопровождения младших школьников с РАС в классе с организацией обучения по адаптированной основной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития (вариант 7.2) реализуется с 2017-2018 учебного года. В настоящее время в школе обучается 7 школьников с РАС, их сопровождают 5 тьюторов. Нагрузка на одного тьютора составляет от 1 до 3 обучающихся.

Работа тьютора с ребенком с РАС и его родителями (законными представителями) начинается с момента подачи документов в образовательную организацию. Тьютор совместно с классным руководителем и специалистами цППМС помощи изучает документы ребенка: заключение психолого-медико-педагогической комиссии, медицинскую карту, индивидуальную карту развития (при наличии). На этом этапе тьютор получает первичную информацию об уровне актуального развития обучающегося, намечает для себя направления работы с ним.

Затем назначается встреча с родителями (законными представителями), проводится их анкетирование и беседа с целью выявления особенностей поведения ребенка, его предпочтений, сенсорной сензитивности к различным раздражителям и др. – то есть, все то, что педагогам нужно будет учитывать в процессе обучения. Довольно часто мы встречаем у родителей непонимание роли тьютора в организации обучения ребенка с РАС, поэтому на первой встрече целесообразно ознакомить их с направлениями работы этого специалиста и кругом задач, которые он решает.

С целью создания ощущения безопасности и предсказуемости при подготовке к условиям получения образования тьютор проводит для ребенка экскурсию по школе. Будущий первоклассник знакомится с классной комнатой, с кабинетами специалистов, туалетной комнатой и столовой. Ему показывают парту, за которой он будет сидеть. Парту выбирается с учетом роста ребенка, медицинских рекомендаций (если они имеются), а также таким образом, чтобы сидящий рядом тьютор не мешал другим обучающимся.

Тьютор консультирует родителей по вопросам подготовки ребенка к условиям регулярного школьного обучения, так как их активное включение крайне важно. Используя

метод социальных историй, родители рассказывают ребенку, что такое школа, как дети ведут себя на уроках и т.д. С той же целью может применяться метод видеомоделирования – экскурсия снимается на видео, монтируется фильм, и родители могут продемонстрировать его ребенку, создавая для него ситуацию предсказуемости и безопасности, а также формируя положительное отношение к обучению.

С целью создания ситуации комфортной среды классная комната разграничивается на четко выраженные зоны – индивидуальная учебная зона (парта обучающегося), групповая учебная зона, игровая зона, зона сенсорной разгрузки, в которой создаются условия для снятия психоэмоционального напряжения обучающихся на перемене или во время динамической паузы [2]. Индивидуальная учебная зона ребенка при необходимости оборудуется партой с ограниченным обзором. При повышенной чувствительности к звукам применяются наушники, которые ребенок может надевать, если ему становится некомфортно. В зоне сенсорной разгрузки предусматривается уголок, где обучающийся с РАС может уединиться, отгородиться от внешних раздражителей, успокоиться.

Во время учебного процесса тьютор находится рядом с обучающимся, помогая тому организовывать свою деятельность во время урока, ориентироваться в смене учебной деятельности. Стоит отметить, что он не подменяет собой учителя, но является связующим звеном между ними, адаптируя учебный материал, делая понятным для обучающегося.

Адаптация учебного материала проводится разными способами в зависимости от индивидуальных потребностей каждого обучающегося с РАС, выявленных на этапе диагностических исследований, проводимых специалистами центра ППМС помощи, бесед с родителями (законными представителями), а также во время наблюдения за обучающимся в урочной и внеурочной деятельности.

При работе с учебником, когда необходимо выбрать и выполнить одно конкретное задание, обучающийся с РАС часто испытывает трудности. Тьютор помогает ребенку сориентироваться в пространстве учебника. Помощь может быть в форме экранирования, сужения поля зрения ребенка с целью привлечения его внимания к конкретному заданию. Последовательность учебных действий тоже может быть представлена ребенку наглядно в виде схемы или пиктограммы.

По нашим наблюдениям, большие трудности в организации учебного поведения возникают у обучающегося с РАС при появлении даже небольших неудач или препятствий, и в этом случае возможны различные негативные реакции, вызванные возбуждением и тревогой. Зачастую ребенок может отказаться выполнять задание, в котором был неуспешен. Тьютор, используя различные виды подсказок, помогает ребенку в выполнении нового задания, создавая ситуацию успеха и уверенность, что он с заданием справляется. После того, как ситуация успеха для ребенка создана, количество и интенсивность подсказок уменьшается, проводится обучение новому навыку, с которым ребенок уже знаком и думает, что это он уже может делать.

Самый главный внешний маркер смены деятельности в течение учебного дня – это визуальное расписание. Оно должно быть приметным, хорошо видимым ребенку. Для ребенка, который уже умеет читать, в качестве визуального расписания используются таблички с наименованиями учебных предметов, расположенных в том порядке, в котором они будут проводиться в течение дня [4].

Для нечитающего ребенка в качестве визуальных подсказок целесообразно использовать рисунки с изображением необходимых учебников. В индивидуальное визуальное расписание ребенка вводятся также занятия со специалистами центра ППМС помощи. Такая подсказка делает жизнь обучающегося с РАС более предсказуемой и в учебной жизни является организующим фактором. В начале учебного дня тьютор вывешивает визуальное расписание и при необходимости направляет на него внимание обучающегося с РАС.

Во время учебного дня обучающемуся с РАС необходимы перерывы. Физминутки во время уроков должны быть привлекательными для ребенка, тьютор поощряет активность

обучающегося, при необходимости использует физическую подсказку или моделирование. Кроме запланированных пауз тьютор, наблюдая за состоянием ребенка, организует перерыв при появлении признаков сенсорной перегрузки у ребенка. Во время этого перерыва ребенок переходит из учебной зоны в зону отдыха, находится там некоторое время, затем возвращается к учебной деятельности.

Организации учебного поведения ребенку с РАС помогают определенные правила. Они, как и визуальное расписание, могут быть представлены в виде небольших плакатов на стене около доски. Правила поведения распространяются на всех обучающихся класса и очень важно требовать их неукоснительного исполнения. Стоит отметить, что визуальные подсказки используются не только обучающимися с РАС, но и их одноклассниками – дети очень быстро начинают ориентироваться в последовательности уроков в течение учебного дня, могут сами подготовить свое рабочее место к следующему уроку, скорректировать поведение.

Аналогично визуальному расписанию может быть составлена наглядная схема организации рабочего пространства, набора необходимых учебных материалов, последовательности подготовки к уроку. Это очень важно, так как ребенку с РАС трудно воспринимать большие объемы информации на слух и удерживать цель деятельности. Более приемлемым для него является посмотреть на предложенную схему и приготовить нужные предметы к следующему уроку, чем сосредоточить внимание на длинной устной инструкции и следовать ей.

В развитии коммуникативного поведения активное участие принимают все педагоги, работающие с обучающимся с РАС. Во время перемен и динамической паузы тьютор и классный руководитель активно включают ребенка в совместную игровую деятельность с одноклассниками, подсказывают необходимые действия, поощряют социально одобряемое поведение, помогают в формировании у детей стереотипов социального поведения. Часто именно в этих ситуациях происходит знакомство с нормами социального взаимодействия, коммуникации со сверстниками и взрослыми, от самых простых: как попросить тот или иной предмет, заинтересовавший ребенка, как ответить на заданный вопрос, самому о чем-то спросить и т.п.

Подготовить обучающегося с РАС к самостоятельной учебной деятельности – одна из важнейших задач, стоящих перед тьютором. Для того, чтобы приступить к обучению различным навыкам, прежде всего следует выбрать конкретную цель и определить метод, с помощью которого эта цель будет достигнута. Жизненные компетенции – это те навыки, знания и умения, а также способы их применения, которые необходимы человеку для максимально возможного независимого и самостоятельного функционирования. Методы, которые используются при формировании жизненных компетенций: физическая подсказка, визуальная поддержка, социальные истории, видеомоделирование.

Очень важно, чтобы у обучающегося не сформировалась зависимость от подсказки. Поэтому тьютор, формируя у ребенка с РАС какой-либо навык, должен постепенно уменьшать количество подсказок и снижать их интенсивность. К примеру, формируя навык мыть руки перед посещением столовой, тьютор в начале обучения использует полную физическую подсказку (рука в руке). По мере формирования навыка физическая подсказка оказывается уже на уровне локтя, затем плеча, потом заменяется на вербальную: «Моем руки». Аналогично формируется навык подготовить рабочее место к началу урока, самостоятельно переодеться на урок физической культуры и другие.

Деятельность по формированию социально-бытовых и учебных навыков продолжается и дома. Для этого важно обеспечивать постоянный контакт тьютора с семьей обучающегося. Консультации проводятся как в очной форме, так и по телефону. Тьютор дает рекомендации по использованию подсказок, делится опытом работы с обучающимся, чтобы поддерживать единство требований в школе и дома.

При необходимости тьютор организует встречи законных представителей с ведущими специалистами. На этих встречах появляется возможность обсудить вопросы, которые

беспокоят родителей обучающегося, повысить родительскую компетентность в вопросах обучения, воспитания и развития обучающегося с РАС, обсудить дальнейшие направления работы с ребенком в условиях школы и семьи.

Таким образом, успешность обучения младших школьников с РАС во многом зависит от организации образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого ребенка. Тьюторское сопровождение помогает создать условия для качественного доступного образования данной группы обучающихся.

Список литературы:

1. Гох, А. Ф., Черенёва, Е. А., Черенёв, Д. В. Теория и практика инклюзивного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра: учеб. пособие. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2016. 110 с.

2. Неустроева, Е. Н. Использование педагогических технологий инклюзивного образования в начальной школе / Е. Н. Неустроева, Ю. П. Прокопьева. — Текст : непосредственный // Инновационные педагогические технологии : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). — Казань : Бук, 2017. — С. 45-48. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/271/13030/> (дата обращения: 02.04.2021).

3. Приказ «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н [Электронный ресурс]. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/22428> (дата обращения: 08.12.2022).

4. Хаустов, А.В., Шумских, М.А. Организация образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в Российской Федерации: результаты Всероссийского мониторинга 2018 года // Аутизм и нарушения развития. 2019. Том 17. № 3. С. 3–11. doi:10.17759/autdd.2019170301

List of literature:

1. Order "On approval of the professional standard "Specialist in the field of education"" of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated January 10, 2017 No. 10n [Electronic resource]. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/22428> (date of reference: 08.12.2022).

2. Gokh, A. F., Chereneva, E. A., Cherenev, D. V. Theory and practice of inclusive education of students with autism spectrum disorders: textbook. stipend. Krasnoyarsk: Krasnoyar. gos. ped. V. P. Astafyev Univ., 2016. 110 p.

3. Neustroeva, E. N. The use of pedagogical technologies of inclusive education in primary school / E. N. Neustroeva, Yu. P. Prokopyeva. — Text : direct // Innovative pedagogical technologies : materials of the VII International Scientific Conference (Kazan, October 2017). — Kazan : Buk, 2017. — pp. 45-48. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/271/13030/> / (date of address: 02.04.2021).

4. Khaustov, A.V., Shumskikh, M.A. Organization Education of students with autism spectrum disorders in the Russian Federation: results of the All-Russian monitoring in 2018 // Autism and developmental disorders. 2019. Volume 17. No. 3. pp. 3-11. doi:10.17759/autdd.2019170301

Екимова Н.А., воспитатель,
магистрант, Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет,

Корепанова Г.А.,
учитель – логопед, высшей квалификационной категории
Муниципальное автономное дошкольное
образовательное учреждение
«Конструктор успеха»,
г. Пермь, Россия

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВОЙ ПЛАТФОРМЫ «МОБИЛЬНОЕ ЭЛЕКТРОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: В работе рассмотрена проблема обеспечения качественной индивидуальной коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья посредством цифровой платформы «МЭО». Представлены методы и приёмы применения цифровой платформы, которые повышают познавательный интерес воспитанника, активизируют его, вовлекают в образовательный процесс.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая работа, дети с ЗПР, цифровая платформа, цифровизация, «МЭО», индивидуальный подход.

Ekimova N.A.,
mentor, master's student,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Korepanova G.A.,
speech therapist teacher
of the highest qualification category
educational institution "Constructor of success",
Perm, Russia

THE USE OF THE DIGITAL PLATFORM "MOBILE E-EDUCATION" AS A MEANS OF INDIVIDUAL CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK WITH OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Annotation: The problem of providing quality individual corrective-developing work with children with special needs is solved by means of the digital platform «IEO». Methods and techniques of application of the digital platform are considered, which increase the cognitive interest of the pupil, activate him, involve him in the educational process.

Keywords: correctional and developmental work, children with ASD, digital platform, digitalization, "MEO", individual approach.

Работа в современном дошкольном учреждении - это постоянное движение вперед. Реальность современного образования — не только новое поколение ФГОС, но и цифровая среда, и цифровизация образования в целом.

Практикующие педагоги и специалисты в области дошкольного образования, высказывают мнение, что демонстрация аудио - и визуальных материалов повышает эффективность восприятия новой информации за счет высокой интерактивности, а также возможности работать с разными типами материалов (видеофильмы, аудиозаписи, презентации и др.). По их мнению, включение цифровых технологий в педагогический процесс может лечь в основу успешного обучения в школе, благодаря устойчивой

положительной мотивации и развитию познавательного интереса [1]. Правда, при этом уточняется, что такие игры не могут заменить традиционную ролевую игру, а потому должны быть ограничены и не могут быть использованы в ущерб основным видам детской деятельности: игровой и творческой и др.

В настоящее время в образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста широко используются цифровые технологии. С каждым годом цифровые технологии укрепляют свои позиции и на сегодняшний день являются неотъемлемой частью образовательного процесса ДОУ, занимая особое место, в том числе и в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Используя в своей работе цифровые технологии, педагог может с лёгкостью поддержать мотивацию ребёнка, заинтересовать его в получении и закреплении новых знаний, что особенно необходимо детям с особыми образовательными потребностями [2].

Одним из эффективных средств в индивидуальной коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР является цифровая платформа «Мобильное электронное образование» (МЭО). Используя на индивидуальных занятиях МЭО, у ребёнка с ЗПР включается и начинает работать три вида памяти: зрительная, слуховая, моторная. Платформа МЭО вызывает у детей с ОВЗ живой интерес: вначале в виде игровой деятельности, а затем познавательной. Чётко структурированный материал развивающих занятий платформы помогает педагогу выстроить индивидуальные коррекционно-развивающие занятия согласно лексическим темам. К каждому занятию прилагается сценарий его проведения (подобранные стихи, презентации, интерактивные игры, музыкальное сопровождение, сформулированы вопросы к детям). Так как у детей с ЗПР присутствует быстрая утомляемость, рассеянное внимание, то целесообразно использовать материал занятий дозированно, включать лишь некоторые элементы. Это могут быть предложенные интерактивные игры, демонстрационный материал, физкультминутки, пальчиковые игры. Широко представлены в «Библиотеке курсов» такие интерактивные игры, как «Четвёртый лишний», «Что перепутал художник» и т.д. Эти игры направлены на развитие внимания детей, умение находить лишние предметы, детали, объяснять свой выбор, развиваются умения классифицировать и подбирать обобщающие слова, пополняются знания об окружающем мире. Например, знакомя детей с такой тематической неделей как «Весна идет, весне дорогу!» представлен разнообразный материал, направленный на развитие сенсорных эталонов: фрагменты музыкальных произведений великих композиторов; слушая их, ребёнок совместно с педагогом может подобрать соответствующее изображение, рассказать какое у него настроение вызывает эта музыка, показать какие эмоции он испытывает. Это своего рода релаксирующий момент, который поможет ребёнку отдохнуть и расслабиться, переключить своё внимание. В каждом занятии МЭО есть задания, которые направлены и на развитие у детей элементарных математических представлений: «Найди соседей числа», «Найди недостающую фигуру» и т.д.

Нужно отметить, что применяя на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях контент МЭО, у детей возрастает познавательный интерес и мотивация, произвольная память и внимание, возникают предпосылки развития логического мышления.

Важно, что возможности цифровой образовательной платформы «Мобильное электронное образование» позволяют построить индивидуальную работу, учитывая индивидуальные образовательные потребности каждого воспитанника. Детям можно подобрать индивидуально задания различного уровня сложности. Именно в этом заключается персонализация образования.

Эффективными приёмами коррекционного воздействия на эмоциональную и познавательную сферу дошкольников с ЗПР являются: игровые ситуации, интерактивные игры. Кроме того, ресурс может использоваться для работы с детьми, отсутствующих долгое время в детском саду по разным причинам. И здесь немало важную роль будут играть родители, которые помогут ребёнку закрепить пройденный материал или выполнить домашнее задание от специалиста в игровой форме.

При использовании образовательной цифровой платформы «МЭО» в коррекционно-развивающей работе у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР были отмечены положительные моменты: повысился уровень мотивации и познавательной активности, развивалась способность к обобщению и сравнению, сформировались пространственные представления, и улучшилась речевая функция.

Таким образом, можно отметить, что использование МЭО в ДОУ при индивидуальной работе с детьми с ЗПР - это достижение и успешность как лично ребёнка, так и дошкольной образовательной организации в целом. Применение цифровых технологий в образовательном процессе позволяет сделать процесс обучения и развития ребёнка более эффективным, открывает новые возможности образования не только для самого воспитанника, но и для педагога.

Список литературы:

1. Куликова, Е. А., Белинова, Н. В. Особенности использования ИКТ в дошкольном образовании// эл.журнал Киберленинка. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-ikt-v-doshkolnom-obrazovanii>.
2. Трофимова, Е. И. Влияние цифровизации на развитие личности современных детей/ Молодой ученый. — 2021. — № 34

List of literature:

1. Kulikova, E. A., Belinova, N. V. Features of the use of ICT in preschool education// electronic journal Cyberleninka. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-ikt-v-doshkolnom-obrazovanii>.
2. Trofimova, E. I. The influence of digitalization on the personality development of modern children/ Young scientist. — 2021. — № 34

Зарипова Н.А.,
сурдопедагог,
Михайленко Э.Б.,
учитель-дефектолог,
КГУ Областная специальная (коррекционная)
школа-интернат для детей с нарушениями слуха,
г. Петропавловск, Республика Казахстан

РОЛЬ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ФРОНТАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ В ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

***Аннотация.** В данной статье рассмотрена методика работы по развитию письменной речи у детей с нарушениями слуха в начальной школе. В статье акцентируется внимание на том, что письменная речь является вспомогательным средством развития детей с нарушениями слуха. Отмечается, что овладение письменной речью повышает осознанность и разборчивость восприятия устной речи. Особое внимание уделяется практике письменной речи на индивидуальных занятиях. Представленный материал будет интересен дефектологам, студентам дефектологических факультетов и кафедр.*

***Ключевые слова:** дети с нарушениями слуха, письменная речь, формирование произношения, развитие слухового восприятия.*

Zaripova N.A.,
teachers of the deaf/hard of hearing
Mikhailenko E.B.,
teacher-defectologist,
Regional special (correctional) Boarding school
for children with hearing impairments,
Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan

THE ROLE OF WRITING IN INDIVIDUAL AND FRONTAL CLASSES AT SCHOOL FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

***Annotation.** This paper reviews the methodology of work on the development of writing skills in children with hearing impairments in primary schools. The article focuses on the fact that written speech is an auxiliary tool for the development of children with hearing impairments. It is noted that mastering written speech improves awareness and intelligibility of oral speech perception. Special attention is paid to the practice of written speech in individual classes. The provided material will be of interest to defectologists, students of defectological faculties/departments.*

***Keywords:** children with hearing impairments, written speech, pronunciation formation, development of auditory perception.*

Весь окружающий мир состоит из слов: каждый предмет, признак, явление имеют своё словесное обозначение. Толковый словарь Даля состоит из 4-х томов и содержит более двухсот тысяч слов. Мы, взрослые люди, думая о каком-либо предмете, ассоциативно представляем его вербальную «метку» - название. Неслышащий ребенок не слышит слов, но он с рождения окружен письменной речью. Малыш видит вокруг детские книжки, журналы, записи в гаджетах у родителей, надписи на новых игрушках, наименования товаров и цифры на чеках из магазина, различные виды наружной рекламы (баннеры, вывески, билборды, плакаты). Все это вызывает интерес у ребенка к непонятным знакам - буквам.

Также, нам, сурдопедагогам, немаловажно научить ребенка способности коммуницировать с окружающими его людьми в современном мире. Общение неслышащих людей происходит через жесты и дактилирование слов. Умение общаться жизненно

необходимо для растущего человека. Ребенку всегда хочется сообщать о своих потребностях, интересных впечатлениях своим родителям и близким людям. Но зачастую, неслышащий малыш не может выразить свои желания. Очень часто его мимику и жесты не понимают не только друзья, но и родители. А написать свои просьбы ребенок еще не может, не умеет. Из-за таких ситуаций у ребенка могут возникать комплексы и психологические проблемы. Поэтому так важно научить нашего воспитанника вербальной речи. В нашей школе мы стремимся научить неслышащего ученика читать, писать, выражать свои просьбы, желания.

Некоторые слова в повседневной жизни ребенок может запомнить глобально: то есть если показывать ребенку в магазине хлеб и надпись на нём «хлеб», то ребенок, даже не умея читать, сможет понять, что это слово обозначает данный продукт. Но для этого родителям нужно постоянно обращать внимание малыша на вербальных обозначениях предметов в окружающем мире, указательным жестом привлекать взгляд ребенка к письменному обозначению предмета.

Фронтальные занятия по развитию речи (предметы «Обучение грамоте», «Букварь») и индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению в школе для неслышащих и слабослышащих детей занимают важное место в процессе реабилитации и адаптации учащихся.

Полноценно слышащие дети постепенно усваивают элементы языка и структуру предложений, основываясь на собственном слуховом и речевом опыте.

Слабослышащий ребенок прислушивается, от него требуется усилие и работа мышления, чтобы понять услышанное. Но слабослышащий ребенок все-таки может самостоятельно частично усвоить основы языка при условии достаточного интеллектуального развития и правильно подобранного и точно настроенного индивидуального слухового аппарата.

Слуховые цифровые современные аппараты не могут обеспечить точное восприятие устной речи для детей с тяжелой степенью потери слуха. Ребенку затруднительно воспринимать некоторые звуки и слова в речевом потоке, в условиях сопутствующего шума.

Неслышащий ребенок испытывает значительные трудности в овладении фонематическим, слоговым составом слова и грамматическими формами. Ребенку со значительным нарушением слухового восприятия нужна дополнительная поддержка. Такой вспомогательной опорой для освоения устной разговорной речью является письменная речь.

Обычно маленькие дети с интересом играют с магнитной азбукой, кубиками с буквами. Это мы используем на начальных этапах обучению письменной речи. Письменные таблички со словами, то есть письменная речь, позволяет глухому малышу, независимо от степени снижения слуха и нарушения произношения, уже с 3-летнего возраста полноценно воспринимать речь и воспроизводить ее. Что мы подразумеваем под восприятием письменной речи: ребенок читает слова и элементы слов. Тогда как воспроизведение письменной речи – это то, как ребенок пишет слова с помощью печатных букв. Чтобы ребенок полноценно воспринимал и воспроизводил письменную речь, важно начинать обучение грамоте и письму рано, с 1,5 лет. Но в наших условиях это происходит очень редко.

В Областную специальную школу – интернат для детей с нарушениями слуха поступают дети в подготовительный класс зачастую незнакомые с грамотой. На первом этапе обучения грамоте сурдопедагог должен использовать письменные таблички. Восприятие слов происходит глобально – ребенок еще не делит слово на буквы, звуки, слоги. Он воспринимает слова в целом - как рисунок, картинку, метку, закрепленную за данным предметом. Большое значение имеет то, можно ли привлечь внимание ребенка к табличке со словом и к лицу педагога. Если внимание привлекается хотя бы на несколько секунд, то работу по обучению табличкам можно продолжать. В нашей школе обучение ребенка звукам и буквам происходит в подготовительном классе одновременно.

В школе все предметы (мебель, одежда, игрушки) дублируются табличками. На стол крепится табличка «СТОЛ», на двери – табличка «ДВЕРЬ». Постоянное применение

письменной речи (в виде табличек, надписей, комментариев, записей в блокнотах воспитанника, личных тетрадках ребенка) позволяет значительно расширить речевой запас учащегося.

Родителям мы также рекомендуем в домашней обстановке сделать письменные таблички – обозначения к мебели, игрушкам, продуктам, посуде. А также громко проговаривать слова, побуждая ребенка к речи, вызывать хотя бы малейшие голосовые проявления.

Если ребенок читает и пишет (составляет) слова, то сурдопедагог добивается значительно лучших результатов в формировании произношению и развитии разговорной речи. Если слова предъявляются учащемуся всесторонне (и в устной, и в письменной форме), то это улучшает запоминание слов и коротких (на начальном этапе) фраз. Такой вид преподнесения речевого материала делает процесс обучения более эффективным. Дети на индивидуальных и фронтальных занятиях с интересом составляют слова с помощью отдельных букв, магнитной азбуки.

Письменные таблички должны быть напечатаны одним шрифтом, желательно черного цвета, на белой бумаге, без переноса слов и деления, с обозначением места словесного ударения. Они могут быть внешне похожи (отличаться только буквами), чтобы ребенок запоминал глобально слово, а не цвет и размер таблички. Сурдопедагог должен держать табличку у лица, надпись должна быть четкая.

Рекомендуется начинать обучение письменной речи со слов, обозначающих приветствие и прощание. Таблички «привёт» и «пока́» должны размещаться около входа в комнату. На первых занятиях таблички располагаются на одном и том же месте, но затем, после того, как ученик понял какую табличку необходимо брать, их можно поменять местами. Это делается для того, чтобы ребенок запоминал не местонахождение таблички, а надпись на ней.

Если кто-то заходит в комнату, ребенок должен поздороваться с входящим: говорит так, как умеет слово «привет» и показывает естественный жест. Потом с помощью сурдопедагога может выбрать нужную табличку и показать вошедшему, также здороваясь. По аналогии происходит прощание с выходящими людьми («пока»). С самого начала обучения мы произносим слова с соблюдением орфоэпических норм русского языка ([пакá] вместо «пока»)

На индивидуальных занятиях мы с ребенком приветствуем жестом и устно каждую новую игрушку, появляющуюся перед нами: «Привёт, собáка!» И прощаемся, когда игрушка убирается: «Пока́, собáка!» Соответствующие таблички малыш выбирает уже самостоятельно.

После такого закрепления слов-приветствий, мы приступаем к знакомству с просьбами и поручениями: «возьми́», «положи́», «покажи́» и др. Сурдопедагог держит табличку около подбородка, чтобы ребенок видел и лицо говорящего и надпись. После нескольких занятий, если педагог видит, что ребенок усвоил просьбу, глагол в повелительном наклонении предъявляется без таблички – только устно. Если он понял поручение в устной форме, то педагог хвалит воспитанника и показывает письменную форму слова. В школьном кабинете рядом с полкой, где находятся игрушки, лежат таблички «попроси» и «дайте», с их помощью мы побуждаем ребенка к устной речи, т.к. всегда найдется игрушка, которую ребенок захочет взять из шкафа и поиграть. При одобрении показываем ученику таблички «молоде́ц» или «вэ́рно».

После знакомства с просьбами и поручениями предлагаются названия общеизвестных предметов по темам («Овощи», «Фрукты», «Мебель», «Части тела», «Семья», «Домашние животные» и т.д.). Знакомство, обучение и закрепление новых слов происходит на индивидуальных и фронтальных занятиях в игровой форме в различных ситуациях. Например, ребенок подкладывает таблички к картинкам или игрушкам, сам называет картинки, исправляет «ошибки» педагога, отхлопывает слово по слогам, составляет названия изображений предметов и животных из отдельных букв разрезной или магнитной азбуки и

т.д. Следует иметь таблички – дубликаты. Можно подкладывать таблички к предметам рукой ребенка, а затем пусть ребенок подкладывает их к предметам сам.



Одновременно нужно постоянно побуждать ребенка проговаривать таблички так, как он может говорить (приблизленно). На данном начальном этапе учебной работы главное для сурдопедагога не точность произнесения слов учащимся, а развитие у учащегося правильного голоса (нормальной высоты, тембра, силы) и желания говорить.

При предъявлении картинок, нужно предлагать разные изображения одного и того же животного или предмета (разные изображения собаки или самолёта), чтобы учащийся понимал многообразие одного слова. Но желательно показывать изображения предметов и животных реальных форм и цветов, без сказочных выдуманных несуществующих элементов для адекватного восприятия действительности ребенком.

Детей младших классов можно мотивировать к запоминанию письменной речи, задавая вопросы типа: «Как ты сможешь написать маме СМС по телефону или сообщение в WHATSAPP, если ты не знаешь, как это слово пишется?» «Как ты сообщишь папе, что ты хочешь, чтобы он тебе купил на день рождения?» «Давай напишем бабушке, что ты хочешь вечером на ужин». Дети средних классов хотят запоминать слова, чтобы общаться с друзьями: пригласить в кино, позвать на тренировку, предложить пойти в кафе. У учащихся возникает заинтересованность в вербальной речи, а также к изучению учебного материала на индивидуальных и фронтальных уроках по развитию речи и обучению произношению.

Список литературы:

1. Шматко, Н.Д. Обучение грамоте маленького ребенка с нарушенным слухом// Специальные методы обучения грамоте разных категорий детей с ОВЗ, 2017. №29.

List of literature:

1. Shmatko N.D. Teaching literacy to a young child with impaired hearing// Special methods of teaching literacy to different categories of children with disabilities, 2017. №29.

Ибрагимова Е.В.,
заместитель директора, сурдопедагог
КГУ «Областная специальная (коррекционная)
школа-интернат для детей с нарушениями слуха»
акимата Северо-Казахстанской области
г.Петропавловск, Республика Казахстан
Кондратова С.Ю., сурдопедагог
КГУ «Областная специальная (коррекционная)
школа-интернат для детей с нарушениями слуха»
акимата Северо-Казахстанской области
г.Петропавловск, Республика Казахстан

КОМПЛЕКСНОЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ - ЛИДИРУЮЩЕЕ НАПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

***Аннотация.** В статье представлен опыт работы по реализации комплексного социально-педагогического сопровождения детей с нарушениями слуха в условиях специальной школы-интерната. Данные материалы будут полезны руководителям, педагогам организаций специального и инклюзивного образования, родителям детей с особыми образовательными потребностями.*

***Ключевые слова:** сопровождение, нарушение слуха, кохлеарный имплантант, сурдопедагог.*

Ibragimova E.V.,
Deputy Director, sign language teacher
Regional special (correctional) boarding
school for children with hearing impairments
of the Akimat of the North Kazakhstan region ,
Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan
Kondratova S.Yu., sign language teacher
Regional special (correctional) boarding
school for children with hearing impairments
of the Akimat of the North Kazakhstan region ,
Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan

COMPREHENSIVE SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT IS THE LEADING DIRECTION OF EDUCATION CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

***Annotation.** The article presents the experience of implementing comprehensive socio-pedagogical support for children with hearing impairments in a special boarding school. These materials will be useful to managers, teachers of organizations of special and inclusive education, parents of children with special educational needs.*

***Keywords:** accompaniment, hearing impairment, cochlear implant, sign language teacher.*

Дети с нарушениями слуха – это дети со стойкими, двусторонними нарушениями слуховой функции. К данной категории относят – неслышащих, слабослышащих и позднооглохших. Нарушения слуха приводят к затрудненному или невозможному восприятию на слух речевых и неречевых звуков. Нарушения слуха препятствуют самостоятельному овладению ребенком внятной речью, правильным лексико-грамматическим построением фраз. Обучающиеся с нарушениями слуха имеют особые образовательные потребности [1, с.7].

Дети с кохлеарными имплантами – это дети, перенесшие медицинскую операцию кохлеарной имплантации – высокотехнологичного способа восстановления слуха.

Психолого-педагогическое сопровождение - особый вид помощи и поддержки всех участников учебно-воспитательного процесса, представляющий собой целостную, системно организованную деятельность специалистов, которые создают социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в соответствии с его возможностями и потребностями. [2, ст.1 пп.7-4, 50-3]

Сурдопедагог– педагог, специалист, изучающий особенности развития, обучения и воспитания неслышащих, слабослышащих и позднооглохших детей, осуществляющий слухоречевую реабилитацию детей с кохлеарными имплантами.

Нарушение слуховой функции у детей влечет за собой целый «шлейф» негативных последствий: недоразвитие речи, недостаточный словарный и понятийный запас. Диагноз ГЛУХОТА звучит как приговор не только для ребенка, но и для его родителей и близких!

Казалось бы, что страшный диагноз тяжелым бременем ляжет на плечи семьи, что эти «особенные» дети навсегда обречены жить в мире без звуков, испытывать трудности в общении и понимании словесной речи, быть социальными аутсайдерами! Но наше государство и общество приходят на помощь.

Закон Республики Казахстан от 27.07.2007 № 319-III «Об образовании» с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.09.2022г., Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года N 343 «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» [3, ст.17 п.1] отражают парадигму современной казахстанской педагогики - командную работу семьи, общества и школы с целью успешного обучения и развития каждого ребенка на основе комплексной оценки особых образовательных потребностей, поддержку института семьи «особенного» ребенка.

В соответствии с методическими рекомендациями по организации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе, разработанными Национальным научно-практическим центром развития специального и инклюзивного образования, в настоящее время усиливается роль служб психолого-педагогического сопровождения.

Комплексное сопровождение является особым видом помощи и поддержки ребенку, обеспечивающим его развитие в условиях образовательно-воспитательного процесса, и представляет собой целостную, системно организованную деятельность команды специалистов (учителей-предметников, педагога-дефектолога, педагога-психолога, социального педагога, медицинских работников) и родителей, которые создают психолого-педагогические и медико-социальные условия успешного обучения и развития каждого ребенка в соответствии с его возможностями и потребностями.

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- организация ранней коррекции нарушений развития детей (с момента выявления);
- помощь и содействие ребенку и его семье в решении актуальных задач развития, обучения, социализации;
- психологическое обеспечение образовательных и воспитательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности, психологической культуры педагогов, воспитанников, родителей;
- мониторинг результативности коррекционно-развивающей, воспитательной работы и обучения ребенка (психолого-педагогический мониторинг). [4, с.37]

Актуальность комплексного социально-психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями слуха подтверждается реалиями нашей профессиональной деятельности. Мы сурдопедагоги, на наших коррекционно-развивающих занятиях по формированию произношения и развитию слухового восприятия неслышащие и слабослышащие обучающиеся, дети с кохлеарными имплантами овладевают определенными знаниями и умениями; но родители не всегда осведомлены о школьных достижениях своих детей и по привычке продолжают дома общаться с ними с помощью естественных или

специальных жестов, не умеют контролировать правильное произношение, способствовать развитию слуха и речи детей в условиях семьи.

Таким образом, складывается ситуация, что под контролем сурдопедагога ребенок в учебном кабинете прилагает усилия к слухоречевой деятельности, а дома расслабляется и полученные умения не закрепляет. Мы огорчались: наша работа проходит впустую. Дети стараются слушать и говорить только на занятиях в школе: не более трех часов в неделю. А значительную часть времени за пределами специального учебного кабинета: в семье, обществе – ведут себя как неслышащие! Но ведь наша главная задача – успешная социальная адаптация и инклюзия детей с нарушениями слуха!

Как справиться с этой проблемой? Как найти верное решение? Погрузившись в мир специальной дефектологической литературы: труды Выготского Л.С., династии Рау, Боскис Р.М., Шматко Н.Д., Пелымской Т.В., Айдарбековой А.А., Мовкебаевой З.А. В работах доктора педагогических наук, профессора Сулейменовой Р.А. и авторском «Методе материнской школы» Леонгард Э.И., в изучении опыта родительской ассоциации в рамках проекта «Аутизм победим!» центра Аружан Саин (г.Алматы) мы нашли ответ на свой вопрос: семья играет решающую роль в слухоречевом становлении и развитии ребенка!

Мы выдвинули гипотезу: если активно включать родителей ребенка на занятия по формированию произношения и развитию слухового восприятия в школе, консультировать родителей по вопросам семейного обучения, результативность работы сурдопедагога повысится. Реализацию своей педагогической идеи «Совместная работа семьи и школы способствует оптимизации коррекционно-развивающего процесса» - мы начали с родительского лектория, который изначально проводили в виде теоретических занятий. Темы лектория: Виды и причины, классификации нарушений слуха у детей, Костная и воздушная проводимость, Способы слухопротезирования и звукоусиливающая аппаратура, Психофизические особенности неслышащих и слабослышащих детей, Роль семьи в обучении ребенка с нарушениями слуха и др.

Затем стали знакомить мам и пап с методическими аспектами развития слухового восприятия и формирования произношения, работы над темпом, слитностью и плавностью речи, словесным и логическим ударением, интонацией. На совместных практических занятиях мы выполняли роль педагога, а роль обучающегося - родители с ребенком. Родителям давали задания на дом: играть вместе с детьми в специальные игры на развитие слухового внимания, восприятия неречевых шумов и речевых конструкций. Например, различение голосов членов семьи, нахождение источника и направления звуков и домашних шумов, различение и распознавание обиходно-разговорных фраз.

Большой интерес у родителей вызывало включение их в коллаборативную среду и предоставление им роли учителя на занятиях по вызыванию, постановке, автоматизации и дифференциации звуков речи, использованию приемов самоконтроля правильного звукопроизношения. Особую любовь снискало у родителей и детей использование на занятиях фонетической и пиктографической ритмики, подобранный нами комплекс заданий и упражнений по развитию слухового восприятия «Классическая музыка в мультипликации», компьютерные программы («Видимая речь», «Дельфа-142») и мультимедийные презентации!

Благодаря продолжению работы сурдопедагога в семье, организации слухоречевого режима в домашних условиях мониторинг контрольных срезов по развитию слухового восприятия и внятности произношения начал показывать стабильную положительную динамику, высокие результаты учебных достижений школьников.

Воодушевленные успехами мы с родителями начали определять дальнейшие рубежи совместной деятельности. С 2013 года наш педагогический и ученический коллектив участвовал в Международной предметной интернет-олимпиаде среди обучающихся с нарушениями слуха РФ, Республик Беларусь и Казахстан «Родник Знаний». Мы решили выйти за пределы класса и вовлечь детей в участие в олимпиаде. Не ставили целей победить во что бы то ни стало, но хотели, чтоб подготовка и ожидаемый успех в выполнении

олимпиадных заданий выступили дополнительным мотивационным стимулом к активному процессу слухоречевой деятельности детей. Конечно, не всё удавалось и получалось с первого раза, но с 2013 года мои обучающиеся стали постоянными участниками, а с 2015 года – постоянными победителями Международной предметной интернет-олимпиады среди обучающихся с нарушениями слуха РФ, Республик Беларусь и Казахстан «Родник Знаний».

2015 год ознаменован организацией и проведением специалистами нашего учреждения образования первой в Казахстане Международной предметной интернет-олимпиаде «Есназар: Взор разума – 2015», где ребята также завоевали призовые места.

Ярким достижением командной работы родителей и специалистов является победа наших учеников в Конкурсе ученических проектов в рамках международной научно-практической конференции «Формирование гражданской ответственности детей с особыми образовательными потребностями и модернизация общественного сознания в рамках реализации Государственной программы «Рухани жаңғыру». Хочется отметить, что родители не только приняли активное участие в практической части подготовки электронного путеводителя «Ұлттық нақыштағы Петропавл қаласы», но и готовили детей к выступлению - презентации.

Стало доброй традицией и большой радостью послешкольное образование наших учеников в высших учебных заведениях, организациях технического и профессионального образования, эффективное трудоустройство.

Успехи нашей совместной деятельности отразились и в портфолио достижений сурдопедагогов:

- Публикация статьи «Участие семьи ребенка с кохлеарным имплантатом» в сборнике материалов Международной on-line конференции «Психолого-педагогическая реабилитация детей с кохлеарными имплантатами» г.Петропавловск, 2014г.;

- Благодарственные письма за подготовку победителей и призеров слухоречевой интернет-олимпиады среди обучающихся с нарушениями слуха РФ, Республик Беларусь и Казахстан «Родник Знаний»;

- Благодарность за подготовку участников Первой Международной предметной интернет-олимпиады для детей с нарушениями слуха «Есназар: Взор разума – 2015»;

- Победы в областном и республиканском этапах II Республиканских педагогических чтений «Инновации и опыт в образовании: вызовы времени», 2016г.

- Диплом победителя Международной интернет-олимпиады для сурдопедагогов, дефектологов и педагогов, работающих с детьми с нарушениями слуха «Дыбыс» 13-15 мая 2017г.;

- Публикация статьи «Семейно-центрированный подход в педагогической реабилитации детей с нарушениями слуха» в сборнике материалов Международной научно-практической конференции «Особенности работы с детьми с нарушениями слуха в условиях частичной и полной инклюзии» г.Петропавловск, 2018г.;

- Диплом за представление педагогического опыта в рамках Межрегиональной научно-практической конференции «Технология комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с нарушениями слуха, речи и сложной структурой дефекта в образовательном процессе» Министерства образования Саратовской области Российской Федерации, 2019г.;

- Победа во 2-ом Республиканском конкурсе для педагогических работников специальных (коррекционных) или интернатных организаций образования «Я педагог!», 2019г.

- Успешное представление на Республиканском учебно-методическом совете опыта работы педагогической слухоречевой реабилитации детей после кохлеарной имплантации (учебно-методическое пособие) г. Нур-Султан, 2020г.

- Победа в Республиканском конкурсе авторских программ г.Нур-Султан, 2020г.

Эффективность нашей команды на практике подтвердила, что комплексное социально-педагогическое сопровождение, активное участие родителей в образовательном,

коррекционно-развивающем процессе является лидирующим направлением в специальном образовании, выступает дополнительной положительной эмоциональной мотивацией обучающихся с нарушениями слуха, является залогом их успешной слухоречевой реабилитации и включения в социум, создает условия изучения актуального, инновационного педагогического опыта, внедрения его в работу, активного взаимодействия с коллегами сурдопедагогами и дефектологами Республики Казахстан, ближнего и дальнего Зарубежья, развитию сравнительной педагогики.

Список литературы:

1. Андреева, Л.В. Сурдопедагогика: Учебник для студ. высш.учеб. заведений/ Под науч. ред. Н.М. Назаровой, Т.Г.Богдановой. – М.:Издательский центр «Академия», 2005. – 576с.
2. Закон Республики Казахстан от 27.07.2007 № 319-III «Об образовании» с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.09.2022г.
3. Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года N 343 «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями».
4. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации/ Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. – Алматы: ННПЦ КП, 2019.- 118с.

List of literature:

1. Andreeva, L.V. Sign language teaching: Textbook for students. higher education. institutions/ Under the scientific editorship of N.M. Nazarova, T.G.Bogdanova. – M.: Publishing Center "Academy", 2005. – 576с.
2. Law of the Republic of Kazakhstan dated 27.07.2007 No. 319-III "On Education" with amendments and additions as of 01.09.2022
3. Law of the Republic of Kazakhstan dated July 11 2002 N 343 "On social and medical-pedagogical correctional support for children with disabilities".
4. Psychological and pedagogical support of children with special educational needs in a comprehensive school: method. recommendations/ Eliseeva I.G., Ersarina A.K. – Almaty: NNPC KP, 2019.- 118с.

Иванова Л.С., магистрант
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
Чуйкова И.В., канд. пед. наук,
доцент БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме использования развивающего потенциала информационных технологий в коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Целью данной статьи является раскрыть возможности применения такой информационной технологии, как интерактивная доска. В статье представлены преимущества использования интерактивной доски для коррекции дисграфии и предложены варианты применения интерактивной доски в процессе коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.*

***Ключевые слова:** дисграфия, виды дисграфии, интерактивная доска, коррекция письменной речи, нарушения языкового анализа и синтеза, младший школьник.*

Ivanova L.S.,
master's student
Surgut State Pedagogical University,
scientific supervisor: **Chuikova I.V.**,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor Surgut
State Pedagogical University,
Surgut, Russia

USING AN INTERACTIVE WHITEBOARD TO OVERCOME DYSGRAPHY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

***Annotation.** The article is devoted to the problem of using the developing potential of information technologies in the correction of writing disorders in children of primary school age with mental retardation. The purpose of this article is to reveal the possibilities of using such information technology as an interactive whiteboard. The article presents the advantages of using an interactive whiteboard for correcting dysgraphia and suggests options for using an interactive whiteboard in the process of correcting dysgraphia due to violations of language analysis and synthesis.*

***Keywords:** dysgraphia, types of dysgraphia, interactive whiteboard, correction of written speech, violations of language analysis and synthesis, junior high school student.*

Значимым этапом в развитии ребенка является овладение письменной речью, ведь многие отечественные и зарубежные ученые в своих исследованиях утверждали, что формирование навыка письма имеет огромный развивающий потенциал, который связан не только с возможностью передачи и хранения информации, а также с влиянием развития данного навыка на совершенствование познавательной деятельности ребенка.

Формирование у ребенка устной речи является первоначальным процессом речевого развития ребенка, в то время как письменная - это некая надстройка над уже выработанной устной речью, которая задействует все ее сформировавшиеся механизмы, совершенствуя и

значительно усложняя их, привнося новые, специфичные для данной формы выражения языка.

По различным сведениям с каждым годом возрастает количество детей, не готовых на начало школьного обучения к овладению письменной речью. К этому моменту ребёнок должен достичь не только определённого уровня интеллектуального и эмоционально-волевого развития, но и в полной мере сформированными компонентами речи. В связи с этим развитие данного навыка осложняется для детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в связи с их индивидуальными и типологическими особенностями.

Т.В.Егорова, Е.Н. Корнев отнесли к таким характерным особенностям детей с ЗПР:

- снижение произвольной регуляции;
- несформированность зрительно-моторной координации;
- недостаточное развитие тонкой моторики рук;
- замедленность перцептивных зрительных операций;
- бедность ассоциативных процессов;
- проявляющаяся цикличность работоспособности, когда происходит чередование нормальной умственной работы с полными спадами;
- повышенная утомляемость;
- недостаточное развитие лексико-грамматического строя, связной речи;
- затруднения произвольной концентрации внимания;
- суженый объем памяти и кратковременное хранения информации.

Вследствие, наличия целого спектра характеристик, которые влияют на замедление темпа и нарушение формирования письменной речи, а так же низкий уровень развития когнитивной и эмоционально-волевой сферы привел к тому, что трудности в овладении письмом у данных детей обычно перерастает в стойкое системное нарушение письма.

Определение понятия нарушение письма, то есть дисграфии существует большое количество. В своем исследовании мы опирались на определение, которое принадлежит доктору педагогических наук Р. И. Лалаевой. Раиса Ивановна в своих трудах утверждала, что дисграфия — это нарушение процесса письма, которое проявляется в стойких, повторяющихся ошибках, возникших из-за несформированности высших психических функций, которые в свою очередь участвуют в процессе письма.

Сотрудники кафедры логопедии ЛГПИ имени А.И. Герцена выделили пять видов дисграфии. [2]

Виды дисграфии

Вид	Характеристика
Артикуляторно-акустическая дисграфия	Данный вид возникает из-за того, что ребенок отражает свое дефектное произношение звуков на письме. Она проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи.
Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания.	Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно.
Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза	Проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова.
Аграмматическая дисграфия.	Связана с недоразвитием грамматического строя речи. Может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста.
Оптическая дисграфия	Связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Дисграфия встречается больше, чем у половины младших школьников с задержкой психического развития. Основная задача логопеда состоит в том, чтобы своевременно выявить и преодолеть расстройства письменной речи, не допуская их перехода на следующие ступени обучения, где письмо становится уже средством обучения.

Работа по преодолению дисграфии длительный процесс. И здесь актуальной становится необходимость поддерживать интерес детей на протяжении всего обучения.

Отечественные и зарубежные ученые Р.И. Лалаева, Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев и многие другие в своих работах уделили большое внимание методам и приемам коррекции дисграфии. Методики коррекции нарушений письма, разработанные данными авторами, являются доступными и эффективными. Но в современных реалиях для повышения эффективности усвоения навыка и поддержания познавательного интереса детей на протяжении всего обучения используются информационные технологии.

Как отмечали многие деятели науки, потенциал информационных технологий значительно развивается и может обеспечить большим опытом экспериментирования с языковым материалом.

В настоящее время возможности оснащение кабинетов начальных и увеличивающийся образовательный потенциал интерактивных средств обучения приводит к тому, что наиболее эффективным и универсальным средством коррекции становится интерактивные средства обучения, в числе которых главенствующее место занимает интерактивная доска.

В своем исследовании мы сделали акцент именно на использовании интерактивной доски, так как её возможности способствуют:

- при поиске подходящих заданий и на подготовке к занятию экономить время;
- совершенствовании качества демонстрационного материала;
- мобильность использования ее интерактивных средств;
- применение различных визуальных, слуховых и кинестетических методов обучения;
- увеличение познавательного интереса обучающихся;
- повышение эффективности и динамичности подаваемого материала;
- возможность быстрой смены видов деятельности.[1]

В применении данного средства имеются положительные стороны не только для работы учителя-логопеда, но и школьника. Положительными сторонами является развитие высших психических функций (восприятие, внимание, память, мышление) за счет повышения уровня наглядности; активизации познавательного интереса обучающихся; совершенствованию навыков пространственной ориентировки; увеличению времени качественной работоспособности обучающихся.[3]

Коррекционная работа учителя-логопеда по преодолению дисграфии обладает рядом особенностей. Имеет большое значение определение механизмов возникновения нарушения и соответственный вид нарушения письма. Эти данные потребуются для правильного подбора общей цели коррекционной работы, выстраивания плана коррекции нарушения, а также создания интерактивного упражнения.

Для создания интерактивного упражнения первостепенной задачей становится определение его основной задачи, от которой будет зависеть подбор наглядного дидактического материала и способы его интерактивизации.

Для более полного представления по использованию интерактивной доски в процессе коррекции дисграфии у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста мы приведем примеры упражнений, которые можно использовать в коррекционно-педагогическом процессе.

Остановимся на использовании интерактивной доски по преодолению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Задания для коррекции данного вида дисграфии основываются на развитии фонематического, слогового анализа, языкового анализа и синтеза.[4]

Для развития фонематического анализа можно предложить провести упражнение «Собери пыльцу». На доске будут появляться слова с определенным звуком. И детям нужно определить место данного звука в этом слове. На экране будет три цветочка, которые будут обозначать место звука в слове (начало, середину и конец). Ребенку предстоит цветок в зависимости от нахождения звука в предложенном слове. Если ребенок выберет цветок верно, то прилетит пчела для сбора пыльцы. При ошибочном выборе ребенка веток будет качаться из стороны в сторону.

Для развития слогового анализа можно провести упражнение «Небоскреб». Суть упражнения состоит в том, что ребенок выбирает этаж небоскреба в зависимости от количества слогов в предложенном слове и переносит его на нужный этаж.

Для развития языкового анализа и синтеза подойдет упражнение «Что сказала мама?». На доске будут представлены слова из высказывания мамы, только они будут располагаться хаотично. Задача ребенка восстановить последовательность слов в предложении. Если ребенок правильно расположит слова выплывает картинка характеризующая данное упражнение.

Таким образом, использование интерактивной доски позволяет осуществлять процесс коррекции на качественно новом уровне, при котором реализуются такие важные принципы, как наглядность, доступность, новизна, последовательность и интерактивность. Применение на логопедических занятиях интерактивной доски оптимизирует педагогический процесс, индивидуализирует обучение детей, снижает утомляемость детей в процессе занятий и повышает эффективность работы учителя-логопеда.

Список литературы:

1. Борисова, Ю. В. Современные инновационные технологии коррекции оптической дисграфии младших школьников / Ю. В. Борисова, Е. В. Жулина // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 40(82). – С. 88-91.
2. Логопедия: учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.; под ред. профессоров, засл. деятеля науки РФ Волковой Л. С. и Шаховской С. Н. – Москва: ВЛАДОС, 1998. – 677 с.; 21 см.; ISBN 5-691-00128-0
3. Седова, Н. Г. Применение интерактивной доски для коррекции дисграфии у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Н. Г. Седова // Логопедическое сопровождение лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: современный облик и контуры будущего: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции КГУ им. К.Э. Циолковского, Калуга, 25 ноября 2020 года. – Калуга: ФБГОУ ВПО "Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского", 2021. – С. 174-190.
4. Халбаева, Н. А. Использование интерактивной доски в процессе коррекции дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития / Н. А. Халбаева, В. Г. Яриков // Электронный научный журнал. – 2017. – № 4-2(19). – С. 156-162.

List of literature:

1. Borisova, Yu. V. Modern innovative technologies of correction of optical dysgraphia of younger schoolchildren / Yu. V. Borisova, E. V. Zhulina // Problems of modern science and education. – 2016. – № 40(82). – Pp. 88-91.
2. Speech therapy: studies. for students of defectological faculty of pedagogical universities / L. S. Volkova, R. I. Lalaeva, E. M. Mastyukova, etc.; edited by professors, merit of the Russian Federation scientist L. S. Volkova and S. N. Shakhovskaya - Moscow: VLADOS, 1998. - 677 p.; 21 cm.; ISBN 5-691-00128-0
3. Sedova, N. G. The use of an interactive whiteboard for the correction of dysgraphia in students with disabilities / N. G. Sedova // Speech therapy support of persons with disabilities in inclusive education: modern appearance and contours of the future: A collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference of K.E. Tsiolkovsky KSU, Kaluga, November 25 2020. – Kaluga: Kaluga State University named after K.E.Tsiolkovsky, 2021. – pp. 174-190.

4. Khalbaeva, N. A. The use of an interactive whiteboard in the process of correcting dysgraphia in younger schoolchildren with mental retardation / N. A. Khalbaeva, V. G. Yarikov // Electronic scientific Journal. – 2017. – No. 4-2(19). – pp. 156-162.

Пышная И.Н.,
ГККП ясли - сад «Арман»,
г. Петропавловск, Республика Казахстан

СЕМЬЯ РЕБЕНКА С ОВЗ

Аннотация: Статья посвящена вопросам изучения проблем семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Описаны модели взаимоотношений в семье, отношение к ребенку с ОВЗ, психологический и социальный уровень данной проблемы. Также представлены виды отношения родителей к своему ребенку. Дифференцированы группы семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: семья, дети с ОВЗ, взаимоотношение в семье, социальный уровень, психологический уровень.

Pyshnaya I.N.,
educator nursery - garden "Arman"
Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan

FAMILY OF A CHILD WITH DISABILITIES

Abstract: The article is devoted to the study of the problems of a family raising a child with disabilities. The models of relationships in the family, the attitude to a child with disabilities, the psychological and social level of this problem are described. The types of parents' attitude to their child are also presented. The groups of families with children with special educational needs are differentiated

Keywords: family, children with disabilities, family relationships, social level, psychological level.

Взаимоотношения в семье. Рождение малыша с нарушением в развитии изменяет весь ход жизни семьи и является причиной ее продолжительной дезадаптации. Лишенными внимания оказываются другие дети в семье. Часто родители отдаляются от знакомых, друзей и даже родственников, которые тоже испытывают кризис; многие из них избегают встреч с такой семьей. Семья попадает в группу риска. Накладывается табу на репродуктивную функцию из страха, что несчастье может повториться. Такие семьи более других подвержены конфликтам и распаду. Отношение к ребенку. Любая семья мечтает, что их родившийся малыш будет здоровым, красивым и умным, что он добьется успехов в обществе и станет опорой. Ничего удивительного нет в том, что родители волнуются в ожидании ребенка: каким он родится, и если он появляется на свет с нарушениями или больным, для них это глубокое потрясение. Поначалу у них наблюдаются смешанные чувства вины, гнева, стыда, безысходности и жалости к самим себе. Иногда возникает желание убить ребенка и себя. Первый вопрос, который задают себе семьи, в которых родился ребенок в ОВЗ: «Почему?», «За что?», «Почему это случилось именно со мной?». Неспособность принять ситуацию может привести к отказу от ребенка, к упованиям на несчастный случай с ним или на то, что он окажется чужим. Не секрет, что родители к такому ребенку испытывают двойные чувства: то они любят его так же, как могли бы любить здорового ребенка, то злятся на него, боятся и даже отвергают. Основной проблемой, имеющей важнейшее значение для воспитания ребенка с нарушениями в развитии, является отношение родителей к его дефекту.

В соответствии с уровнем знаний, культуры, личностных особенностей родителей и ряда других факторов возникают различные типы реагирования, а соответственно и поведения. Этот момент сопровождается потрясением, приводит родителей в стрессовое, депрессивное состояние, чувство беспомощности и растерянности, очень часто служит

причиной распада семьи. Положение родителей можно охарактеризовать как внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик. Изменения, имеющие место в семьях данной категории, проявляются на нескольких уровнях.

Психологический уровень. Рождение ребенка с отклонениями воспринимается его родителями как величайшая трагедия. Факт появления на свет ребенка «не такого, как у всех», является причиной сильного стресса, испытываемого родителями, в первую очередь матерью. Длительный и постоянный стресс оказывает сильное негативное воздействие на психику родителей и является условием резкого травмирующего изменения сформировавшихся в семье жизненных стереотипов. Все надежды, связываемые с рождением ребенка, рушатся в один миг. Обретение же новых жизненных ценностей растягивается порой на очень длительный период.

Социальный уровень. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья становится малообщительной и избирательной в контактах. Она сужает круг своих знакомых и ограничивает общение с родственниками в силу особенностей состояния ребенка с отклонением, а также из-за личностных установок самих родителей. Рождение ребенка с нарушением в развитии оказывает, по большей мере, деформирующее влияние на взаимоотношения между родителями. В некоторых случаях подобные трудности спланируют семью, однако гораздо чаще наблюдается ее распад. Соматический уровень. Переживания, выпавшие на долю матери ребенка с отклонением в развитии, зачастую превышают уровень переносимых нагрузок, что проявляется в различного рода соматических заболеваниях, астенических и вегетативных расстройствах.

Семьи, имеющие детей с нарушениями в развитии, можно дифференцировать на четыре группы.

Первая группа родители с выраженным расширением сферы родительских чувств. Характерный стиль воспитания для них – это гиперопека. Родители имеют неадекватные представления о возможностях своего ребёнка, у матери отмечается гипертрофированное чувство тревожности и нервно-психической напряжённости. Стиль поведения взрослых членов семьи характеризуется сверхзаботливым отношением к ребёнку, мелочной регламентацией образа жизни семьи в зависимости от самочувствия ребёнка, ограничением от социальных контактов. Этот стиль семейного воспитания характерен для большинства семей матерей-одиночек.

Вторая группа характеризуется стилем холодного общения – гипопротекцией, снижением эмоциональных контактов родителей с ребёнком, проекцией на ребёнка со стороны родителей собственных нежелательных качеств. Они фиксируют излишнее внимание на лечении ребёнка, предъявляя завышенные требования к медицинскому персоналу, пытаясь компенсировать собственный психический дискомфорт за счёт эмоционального отвержения ребёнка. Отношение к стрессовой ситуации накладывает сильный отпечаток на способ выхода из неё, который избирает семья.

Третья группа характеризуется стилем сотрудничества – конструктивная и гибкая форма взаимоотношений родителей и ребёнка в совместной деятельности. Как образ жизни, такой стиль возникает при вере родителей в успех своего ребёнка и его сильные стороны, при последовательном осмыслении необходимого объёма помощи, развития самостоятельности ребёнка в процессе становления особых способов его взаимодействия с окружающим миром.

Четвёртая группа – репрессивный стиль семейного общения, который характеризуется родительской установкой на авторитарную лидирующую позицию. Как образ отношений проявляется в пессимистическом взгляде на будущее ребёнка, в постоянном ограничении его прав, в жестоких родительских предписаниях, неисполнение которых наказывается. В этих семьях от ребёнка требуют неукоснительного выполнения всех заданий, упражнений, не учитывая при этом его двигательных, психических и интеллектуальных возможностей. За отказ от выполнения этих требований часто прибегают к физическим наказаниям.

Рассматривая семьи, имеющие детей с ОВЗ, американский педиатр Бенджамин Спок, выделял следующие виды отношений родителей к своему ребенку: Ошибочно считают себя виновными в состоянии ребенка, настаивают на проведении самых неразумных методов «лечения», которые только расстраивают ребенка, но не приносят ему никакой пользы. Постепенно делают вывод о безнадежности состояния ребенка, отказывают в проявлении к нему каких-либо знаков внимания, любви. Стыдятся странностей своего ребенка, излишне оберегают его. Ребенок не чувствует себя спокойным и в безопасности, он замкнут, неудовлетворен собой. Воспринимают ребенка естественно, позволяют бывать ему везде, не обращая внимания на взгляды и замечания. Ребенок чувствует себя уверенно, счастливо, воспринимает себя таким, как все. Не замечают проблем в развитии ребенка и доказывают себе и всему миру, что он ничуть не хуже других. Такие родители постоянно подстегивают ребенка, предъявляют к нему завышенные требования. Постоянное давление делает ребенка упрямым и раздражительным, а частые ситуации, в которых он чувствует себя некомпетентным, лишают его уверенности в себе. Таким образом, проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, имеют много аспектов психологического, социального и соматического характера. В таких случаях необходима конкретная адекватная помощь со стороны специалистов.

Главная цель социально-педагогической деятельности в работе с семьей ребенка с ограниченными возможностями – помочь семье справиться с трудной задачей воспитания ребенка-инвалида или ребенка с ОВЗ, способствовать ее оптимальному решению, несмотря на имеющийся объективный фактор риска; воздействовать на семью с тем, чтобы мобилизовать ее возможности для решения задач реабилитационного процесса. В такой семье необходимо больше духовного общения между детьми и родителями. Это общение наиболее полно раскроет личность ребенка, позволит родителям взглянуть на него по-новому.

На протяжении своей жизни ребенок получает помощь педагогов и специалистов, сначала в службах ранней помощи, затем в детском саду, школе. Содружество школы и семьи является гарантией результативности коррекционно-развивающего обучения. Достижение этого эффекта только со стороны педагогов недостаточно для динамики в развитии ребенка. Необходима преемственность работы школы и семьи.

Включение родителей в коррекционно-развивающий процесс является важнейшим условием развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Ступени развития ребенка, пройденные совместно с родителями и педагогами оказываются не столь крутыми и тяжелыми для семьи. Немаловажным являются мероприятия, направленные на «излечение» общества от стереотипов, связанных с особенностями детей с ОВЗ. Совместные мероприятия (на уровне ДОУ, школы, района и т.п.) могут стать «лекарством» для тех, кто не до сих пор не изменил своего отношения к «особым» детям. В таком случае семья с «особым» ребенком не будет маскировать свои проблемы, прятать их.

Исследования доказывают, что своевременная – ранняя – помощь ребенку помогут сгладить имеющиеся проблемы и недостатки в развитии, а порой и устранить их, обеспечив полноценное развитие ребенка. Ранее выявление отклонений в развитии ребенка, своевременное начало коррекционно-развивающей работы, психолого-педагогическая и методическая помощь семье проблемного ребенка позволяют предупредить появление вторичных отклонений в развитии, обеспечить максимальную реализацию реабилитационного потенциала ребенка. Значительная часть детей, получивших помощь в службах ранней помощи, впоследствии включается в общий поток детей в образовательных учреждениях.

Основная цель диагностической и консультативной работа – выявление причин, препятствующих адекватному развитию ребенка с ограниченными возможностями здоровья и нарушающих гармоничную внутрисемейную жизнедеятельность.

Во время диагностики и консультативной работы с семьями решаются следующие задачи:

- определение степени соответствия условий, в которых растет и воспитывается ребенок дома, требованиям его возрастного развития;
- выявление внутрисемейных факторов, как способствующих, так и препятствующих гармоничному развитию ребенка с психофизическими нарушениями в семье;
- определение причин, дестабилизирующих внутрисемейную атмосферу и межличностные отношения;
- определение неадекватных моделей воспитания и деструктивных форм общения в семье;
- определение путей гармонизации внутрисемейного климата;
- определение направлений социализации как детей, с особыми образовательными потребностями, так и их семей.

В процессе изучения семьи важную роль играет благожелательный настрой всех участников этого процесса, комплексное оказание помощи как со стороны СРП, так и со стороны учреждений здравоохранения, социальных служб.

На разных этапах развития ребенка, требуется разный подход и разные средства и методы диагностики и коррекции. Так, в период беременности женщина должна получать помощь в медицинском учреждении, в том числе знания и навыки ухода за ребенком. После рождения ребенка – в детской поликлинике, где врачи наблюдают и контролируют процесс развития ребенка, оказывают медикаментозное лечение, с последующим направлением ребенка в СРП. Специалисты службы ранней помощи готовят женщину к «особому» материнству в период беременности, рассказывают ей о том, как будет расти и развиваться ее ребенок. После рождения ребенка, специалистами ведется диагностика развития ребенка, оказание коррекционной помощи, консультирование родителей.

Центры «Семья» осуществляют патронаж семей, оказавшихся в трудной ситуации, ведут работу по предотвращению отказа от новорожденных детей.

Реабилитационные центры осуществляют медико-психолого-педагогическую реабилитацию детей с отклонениями в развитии.

Формы работы с семьей:

- консультирование семьи по вопросам обучения, воспитания ребенка, формам взаимодействия ребенка с семьей и обществом;
- отслеживание развития ребенка с целью своевременного выявления проблем в развитии;
- индивидуальные и индивидуально-групповые занятия с ребенком и родителями;
- домашнее визитирование и т.п.

Работа с семьей разрабатывается на результатах обследования и строится на основе индивидуальной программы развития ребенка.

К основным принципам деятельности специальных служб помощи относят:

- Оказание помощи семье осуществляется только на безвозмездной основе;
- Работа с семьей осуществляется только при обращении родителя (законного представителя);
- Работа с ребенком и его родителями возможна на любом этапе развития ребенка;
- Определение потребностей семьи и ребенка является основой выбора формы и содержания помощи;
- Служба гарантирует полную конфиденциальность всей полученной в ходе совместной деятельности информации как о ребенке, так и его семье;
- Родители (законные представители) имеют полное право быть в курсе всех аспектов развития ребенка, обсуждать его неудачи и достижения со специалистами службы.

Эти и другие принципы фиксируются в момент подписания договора о сотрудничестве, заключаемым между центром и родителем (законным представителем).

Работа с семьей должна носить разносторонний характер и ставить в качестве приоритета деятельности интересы самого ребенка.

Просветительская работа специалистов является одной из самых важных в тот момент, когда семья обратилась за помощью. Например, подготовка буклетов для родителей,

проведение мастер-классов, семинаров и других видов просветительской деятельности помогает родителям и специалистам найти общий язык, определить дальнейшие направления совместной работы. При этом специалисты должны иметь некую гибкость в отношении родителей, учитывать особенности конкретной семьи. Существует также такое направление работы как домашнее визитирование. Оно еще не получила широкого распространения, однако у данного вида работы есть ряд существенных преимуществ. Многие семьи испытывают трудности в организации поездок в службы помощи «особым» детям. Есть дети, которые чувствуют себя некомфортно в чужих стенах, они замыкаются или, напротив, чересчур возбуждены. Кроме того, посещение семьи на дому дает специалисту возможность получить представление о том, как живет семья, о качестве развивающей среды и многом другом, что позволит специалисту создать более полную картину жизни ребенка и семьи.

Первый визит в семью всегда очень важен. Он начнется с беседы с матерью ребенка, где обсудят успехи ребенка, его медицинские проблемы, общесемейные новости, традиции, особенности стиля жизни семьи. Здесь важно установить доверительные отношения с матерью и ребенком, так как впоследствии специалист неоднократно придет в семью, и станет ее полноправным членом.

Игра-занятие с ребенком – следующий шаг в работе специалиста. Здесь будут решены сразу несколько задач: сближение специалиста с ребенком, определение его образовательно-воспитательного маршрута, направление коррекционно-развивающей работы. И, конечно же, установление контакта с ребенком.

После своего первого визита специалист определяет план работы с семьей примерно на 2-3 недели с последующим анализом проведенной работы. При составлении программы важно учесть мнение родителей, так как работа специалиста совместно с родителями даст те результаты, к которым стремится педагог.

Подготовка к визиту в семью проводится после окончания визита и перед началом следующего. Во время своего визита специалист наблюдает за ребенком, делает определенные пометки, которые помогут ему зафиксировать мелкие, но часто немаловажные детали. Позже, при следующем посещении, специалисту будет легче отследить, насколько продвинулся ребенок в своих успехах. В то же время, в случае, когда родителю были необходимы пособия или специальная литература, специалист может принести ее, и даже с родителем проработать наиболее важные моменты, ответить на вопросы.

Семья и ребенок, взаимодействуя со специалистом, смогут получить квалифицированное сопровождение. Таким образом, в последние годы наметилась тенденция улучшения социальной поддержки семей с детьми с ограниченными физическими и умственными возможностями. Этому способствовал ряд обстоятельств, в частности, укрепление и расширение законодательной и нормативно-правовой базы социальной поддержки семей с детьми-инвалидами (прежде всего на региональном уровне), определенная трансформация массового сознания россиян, еще недавно представлявших инвалидность лишь в медицинском аспекте, динамичный рост числа центров реабилитации детей с ограниченными возможностями.

Список литературы:

1. Беляева, М.А., Кузнецов, И.Е. Социально-педагогическая работа с семьей ребенка-инвалида. – Екатеринбург, 2001.
2. Дементева, Н.Ф. Социальная работа с семей ребенка с ограниченными возможностями. – М.: Институт социальной работы, 1996.
3. Мастюкова, Е.М., Московкина, А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М.: ВЛАДОС, 2004.
4. Олиференко, Л.Я., Шульга, Т.И., Дементьева, И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М., 2002.
5. Шипицина, Л.М. Мир семьи ребенка с проблемами в развитии. - Минск, 2006 г.

List of literature:

1. Belyaeva, M.A., Kuznetsov, I.E. Social and pedagogical work with the family of a disabled child. – Yekaterinburg, 2001.
2. Dementeva, N.F. Social work with families of a child with disabilities. – M.: Institute of Social Work, 1996.
3. Mastjukova, E.M., Moskovkina, A.G. Family education of children with developmental disabilities. – M.: VLADOS, 2004.
4. Oliferenko, L.Ya., Shulga, T.I., Dementieva I.F. Socio-pedagogical support for children at risk. – M., 2002.
5. Shipitsina, L.M. The world of the family of a child with developmental problems. - Minsk, 2006.

Савицкая М.С., студентка
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
Научный руководитель: Рюмина Ю.Н., канд.пед.н.,
доцент БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

Аннотация: в данной статье рассмотрено понятие «внимание» и его свойства. Рассказывается об особенностях развития внимания у детей с ЗПР, а также описывается опытно исследовательская работа о выявлении уровня развития произвольного внимания у детей с ЗПР и средства его развития.

Ключевые слова: внимание, произвольное, задержка психического развития, дидактическая игра, старший дошкольный возраст.

Savitskaya M.S.,
student of the Surgut State Pedagogical University,
supervisor: Ryumina Yu.N.,
cand. ped. Sciences, Associate Professor, Surgut
State Pedagogical University,
Surgut, Russia

DEVELOPMENT OF ATTENTION IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION THROUGH A DIDACTIC GAME

Annotation: this article discusses the concept of «attention» and its properties. It tells about the features of the development of attention in children with mental retardation, and also describes experimental research work on identifying the level of development of voluntary attention in children with mental retardation and the means of its development.

Key words: attention, arbitrary, mental retardation, didactic game, senior preschool age.

Главной причиной плохой успеваемости дошкольников с задержкой психического развития является нарушение произвольного внимания (Власова Т. А., Певзнер М. С.), что негативно влияет на развитие всех познавательных процессов и снижает эффективность усваивания материала.

В то время как внимание – процесс сознательного или бессознательного отбора одной информации поступающей через органы чувств и игнорирования другой [1]. Оно, как и все психические процессы, протекающие в нашем организме, имеет ряд высших и низших форм.

Непроизвольным (непреднамеренным) – является вид внимания, при котором человек бессознательно направляет своё внимание на тот или иной предмет. Непроизвольное внимание – это более низкая форма развития, которая устанавливается и поддерживается вне зависимости от желания человека.

Основной функцией непроизвольного внимания является быстрота и правильность ориентации человека в часто меняющихся условиях, и выделении наиболее значимых в данный момент жизни объектов.

Произвольное внимание в свою очередь - внимание, способное регулироваться волей человека, которое находится под полным и сознательным контролем. Произвольное внимание служит для достижения заранее поставленной и принятой к исполнению цели.

Произвольное внимание у ребенка возникает из того, что окружение ребёнка с помощью средств-стимулов начинают руководить его вниманием «подчиняя ребёнка себе», что в последствии даёт ребёнку возможность овладеть вниманием самостоятельно.

Основной функцией произвольного внимания является активное регулирование протекания психических процессов. В настоящее время произвольное внимание понимается как деятельность, направленная на контроль поведения, поддержание устойчивой избирательной активности.

Рассматривая внимание человека как внутренний процесс можно также выделить основные свойства, которыми обладает внимание человека, а именно: устойчивость, сосредоточенность, переключаемость, распределение и объем.

В норме процесс формирования и развития внимания происходит поэтапно и продолжает развитие на протяжении всей жизни человека, начиная с его рождения. В первые месяцы жизни ребенка внимание характеризуется непроизвольностью, что в последствии на основе непроизвольного формируется произвольное. Далее в дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие всех свойств внимания.

Задержка психического развития (ЗПР) характеризуется как замедленный темп психического развития, вследствие которого познавательная и эмоционально-волевая сферы ребенка отстают от возрастной нормы.

Отметим, что многие специалисты в области дефектологии такие, как Лубовский В.И., Певзнер М.С., Власова Т.А., Филичева Т.Б., и другие выделили не только нарушения внимания, но и специфические особенности психического развития, которые можно было проследить уже при первичном обследовании. У детей с задержкой психического развития наблюдается задержанное развитие многих психических функций, в частности внимания, особенно его произвольности и осознанности.

Основой задержки психического развития является замедленный темп созревания лобных отделов головного мозга, что обусловлено нарушением их питания. Нарушение психического развития при отсутствии органических повреждений и минимальной функциональной недостаточности приводит к замедлению темпов созревания лобных отделов головного мозга. Также, одной из причин ЗПР может быть педагогическая запущенность детей, находящихся со стадии рождения в условиях неблагополучной семьи, детского дома.

Отечественными исследователями Певзнер М.С. и Власовой Т.А. были определены две основные формы ЗПР [2]:

- задержка психического развития, которая обусловлена психофизическим инфантилизмом ребенка;
- задержки психического развития, которая обусловлена достаточно длительными астеническими состояниями, сформированные на ранних этапах развития ребенка.

В зависимости от формы задержки психического развития у детей наблюдаются нарушения произвольного внимания. Сниженный уровень концентрации внимания в последствии отрицательно сказывается на процессе обучения.

Описывая особенности внимания детей с задержкой психического развития, можно говорить о том, что внимание как психический процесс у детей с ЗПР довольно неустойчиво, характеризуется периодическими колебаниями и неравномерной работоспособностью.

У большинства детей выражаются недоразвитие анализа и синтеза отношений в окружающем пространстве. В результате ребенок понимает задание, но ему нужна помощь от взрослого с целью усвоения алгоритма действия и применения подобного переноса, усвоенного на иные предметы или действия при выполнении иных заданий [5].

У детей старшего дошкольного возраста наблюдается повышенная истощаемость внимания. Детям трудно удерживать своё внимание на одном объекте, при выполнении заданий продуктивность кратковременна, а повышенная отвлекаемость и рассеянность ведёт к постоянным ошибкам.

Значительные недостатки произвольного внимания у детей с задержкой психического развития встречаются при утомлении, на фоне астении, при отсутствии мотивации к учебной деятельности.

Различные формы задержки психического развития у детей сопровождаются нарушением произвольного внимания. Характерным является снижение его концентрации, что негативно сказывается на процессе обучения. Недостаток внимания обусловлен функциональными или органическими нарушениями центральной нервной системы и приводит к невозможности сосредоточиться на выполнении заданий игрового или учебного характера.

У дошкольников с задержкой психического развития встречается повышенная истощаемость, что выражается в кратковременной продуктивности при выполнении заданий с быстрым нарастанием ошибок по мере достижения цели. Нередко при этом нарастающая рассеянность выражается в постоянном переключении внимания на различные объекты.

Выявляются различные особенности проявления расстройств внимания у детей с задержкой психического развития (Тржесоглава 3.):

1. Повышенная истощаемость произвольного внимания.
2. Недостаточная способность концентрации внимания.
3. Чрезвычайное ограничение объема внимания, при котором дети воспринимают недостаточное количество информации, что приводит к фрагментарности восприятия и искажению результата деятельности.
4. «Неселективное» внимание, которое проявляется в неумении сосредоточиться на существенных признаках воспринимаемых объектов.
5. Частая переключаемость внимания. В этом случае подразумевается спонтанная реакция детей на разные внешние раздражители. Они долго не могут сосредоточиться на выполнении учебных заданий.
6. Инертность внимания, выражающаяся в снижении способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой.

Указанные особенности нарушения произвольного внимания у детей с задержкой психического развития препятствуют реализации мыслительной деятельности, не активизируют сосредоточенность и избирательность познавательной деятельности, затрудняют реализацию процессов восприятия и памяти.

Для большинства детей с ЗПР характерно ослабленное внимание к вербальной (словесной) информации. Даже самые интересные рассказы заставляют ребенка отвлекаться. Особенно это проявляется, когда в окружающем ребенка пространстве присутствуют отвлекающие факторы [5].

В подтверждение вышесказанного была проведена опытно-исследовательская работа, целью которой стало выявление уровня развития внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В рамках данной опытно-исследовательской работы нами решались ряд задач:

1. Подбор методов диагностического исследования уровня развития внимания детей с задержкой психического развития, составление методики исследования.
2. Осуществление диагностического исследования, анализ и интерпретация результатов.
3. Сравнительное описание особенностей развития внимания ребенка с задержкой психического развития в сравнении с нормой.

Исследование проводилось в старшей группе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 14 «Брусничка». В исследовании принимали участие четыре ребёнка с диагнозом «задержка психического развития»

Для оценки внимания старших дошкольников с задержкой психического развития возможно использование тех же методик, что и для детей с нормальным развитием, но с учетом патологии развития каждая методика должна быть адаптирована применительно к конкретной возрастной группе детей. В исследовании были использованы следующие

методики: методика исследования внимания «Найди отличия» (Гаврина С.Е.); методика на изучение свойств внимания «Перепутанные линии» (Рей А.); методика «Проставь значки» для изучения переключения и распределения внимания (Немов Р.С.); методика «Найди и вычеркни» (Марцинковская Т.Д.); методика «Запомни и расставь точки».

По результатам опытно-исследовательской работы, был сделан вывод о том, что уровень развития внимания у детей с ЗПР находится на низком уровне. Внимание детей старшего дошкольного возраста неустойчивое, легко отвлекаемое: объем его невелик, распределяемость и переключаемость низкая. Детям трудно управлять своим вниманием, преобладает непроизвольное внимание, зависящее от внешних особенностей объекта, а также от степени интереса к объекту, мотивации деятельности, направленной на объект.

Педагогу в своей работе необходимо развивать у дошкольника все свойства внимания, способность как можно дольше удерживать внимание на одном и том же объекте (или задаче, быстро переключать внимание с одного объекта на другой, научить подчинять свое внимание сознательно поставленной цели (или требованиям деятельности) и подмечать в предметах и явлениях малозаметные, но существенные свойства.

Так, одним из средств развития внимания детей дошкольного возраста с ЗПР является дидактическая игра, в которой происходит обобщение и закрепление приобретаемых знаний. Игры с предметами способствуют развитию внимания. В них решаются задачи на сравнение, классификацию, установление последовательности действий. Настольно-печатные игры также решают задачи развития внимания. Так, при подборе одинаковых по цвету, форме предметов осуществляется совершенствование концентрации внимания при определении внешних признаков предметов. Словесные игры направлены на группировку предметов, нахождению алгоритмов, активизирующих свойства внимания. Увлечение игрой стимулирует развитие произвольного внимания, обостряет сосредоточенность, развивает объем [1].

В дидактических играх, направленных на развитие внимания, ребёнок выполняет такие действия, которые формируют целенаправленность и устойчивость внимания, потому что именно эти игры всегда содержат задачу и правила действия, которые требуют сосредоточенности. Для того чтобы своевременно развивать такие качества внимания, как целенаправленность, устойчивость, сосредоточенность и способность управлять им, нужны специальные игры, такие, где эта задача стоит в центре деятельности педагога и ребенка.

Дидактические игры занимают промежуточное место между сюжетно-ролевыми играми и учебной деятельностью. Их отличительная черта определяется специфическими по сравнению с сюжетно-ролевой игрой учебно-познавательными мотивами и задачами. Они обеспечивают адекватную дошкольному возрасту постановку учебных задач, в ходе реализации которых происходит усвоение способов действий, умений, навыков, знаний при сохранении игрового контекста и смысла деятельности. Помимо общеразвивающего значения, дидактические игры с успехом могут быть использованы для решения задач коррекции умственного и речевого развития дошкольников.

В старшем дошкольном возрасте дидактическая игра имеет особое значение, так как данный возраст является промежуточным к новой ступени образования, к школьному обучению, и освоению учебного вида деятельности. Наличие правил во время игрового взаимодействия способствует выработке у ребёнка самостоятельности, внимательности и саморегуляции.

Таким образом, развитие внимания у дошкольников должно проходить на фоне общей реабилитации ребенка, ведь чем выше уровень внимания, тем более эффективней будет проходить образовательный процесс. Именно низкий уровень внимания является основной причиной неуспеваемости, особенно в начальных классах. В целях повышения уровня развития внимания педагогам на своих занятиях необходимо использовать игровые задания, способствующие развитию всех свойств внимания, самостоятельности и интереса. Этим должны заниматься как сами педагоги, так и родители для более эффективной работы. Коррекцию внимания при ЗПР необходимо начать как можно раньше и продолжать как

можно дольше, ведь внимание играет важную роль в развитии детей. Именно оно организует полноценность всех психических процессов и развитие его свойств существенно зависит от характера выполняемой деятельности и интереса к ней.

Список литературы:

1. Добрынин, Н.Ф. Произвольное и непроизвольное внимание / Н.Ф. Добрынин. - М.: Просвещение, 2002. - С. 256.
2. Дети с задержкой психического развития / [Г.А. Власовой и др.]; под ред. Г.А. Власовой В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной.- М.: Просвящение, 1984. – 164 с.
3. Бабкина, Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина. – Москва: Владос, 2016. – 210 с.
4. Голованова, Н.В. Социализация и воспитание ребенка с ЗПР / Н.В. Голованова. – Санкт-Петербург: Речь, 2016. – 272 с.
5. Денисова, О. А. Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / О. А. Денисова, О. Л. Леханова, В. Н. Поникарова // Психологическая наука и образование. - 2013. - №3. - С. 119-127.

List of literature:

1. Dobrynin, N.F. Voluntary and involuntary attention / N.F. Dobrynin. - M.: Enlightenment, 2002. - p. 256.
2. Children with mental retardation / [G.A. Vlasova et al.]; edited by G.A. Vlasova V.I. Lubovsky, N.A. Tsypina.- M.: Prosvyashenie, 1984. – 164 p.
3. Babkina, N. V. Self-regulation in cognitive activity in children with mental retardation / N. V. Babkina. – Moscow: Vlados, 2016. – 210 p.
4. Golovanova, N.V. Socialization and upbringing of a child with ZPR / N.V. Golovanova. – St. Petersburg: Speech, 2016. – 272 p.
5. Denisova, O. A. Additional professional education of teachers for inclusive education of preschoolers with disabilities / O. A. Denisova, O. L. Lekhanova, V. N. Ponikarova // Psychological science and education. - 2013. - No. 3. - pp. 119-127.

Салмина Т.А., студентка
НАО Северо-Казахстанский университет им. М.Козыбаева,
Муратова И.И., преподаватель
НАО Северо-Казахстанский университет им. М.Козыбаева,
г. Петропавловск, Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ЧЕРЕЗ ЭТИЧЕСКИЕ БЕСЕДЫ

***Аннотация.** Особое место в структуре культуры человека должна занимать культура поведения. Перед образовательными учреждениями в числе наиболее важных стоят задачи формирования с самого раннего детства базовой культуры личности, высоких нравственных качеств. Чем младше ребенок, тем большее влияние можно оказать на его чувства и поведение. Правильная организация работы по нравственному и этическому воспитанию школьников основана, прежде всего, на знании возрастных возможностей и психологических особенностей детей этого возраста. Целенаправленное, комплексное включение этических бесед при формировании культуры поведения у детей младшего школьного возраста должны стать неотъемлемой частью образовательного процесса начальной школы.*

***Ключевые слова:** формирование, культура поведения, этическая беседа, младшие школьники с нарушением слуха, слабослышащие дети, глухие дети.*

Salmina T.A.,
student of the North Kazakhstan
University named after M.Kozybayev,
Muratova I.I.,
lecturer at the North Kazakhstan
University named after M.Kozybayev
Petropavlovsk, Kazakhstan

FORMATION OF A CULTURE OF BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT THROUGH ETHICAL CONVERSATIONS

***Annotation.** A special place in the structure of human culture should be occupied by the culture of behavior. Among the most important tasks for educational institutions are the formation of a basic personality culture and high moral qualities from the very early childhood. The younger the child, the more influence you can have on his feelings and behavior. The correct organization of work on the moral and ethical education of schoolchildren is based, first of all, on the knowledge of the age capabilities and psychological characteristics of children of this age. Purposeful, comprehensive inclusion of ethical conversations in the formation of a culture of behavior in primary school children should become an integral part of the educational process of primary school.*

***Keywords:** formation, culture of behavior, ethical conversation, primary school students with hearing impairment, hard-of-hearing children, deaf children.*

В настоящее время одной из важнейших и приоритетных задач, стоящих перед системой образования является подготовка ответственных граждан, которые способны строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих людей. Наблюдения показали, что в последнее время размыты нравственные ориентиры, это выражается в бездуховности, агрессивности подрастающего поколения. Решения данной проблемы непосредственным образом связано с формированием культуры поведения личности

школьника. Одной из приоритетных задач государственной образовательной политики, изложенной в концепции развития образования Республики Казахстан, является обеспечение духовно-нравственного развития учащихся. В исследовании мы будем опираться на Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III ЗРК [1].

Проблема исследования, которая затронет категорию младших школьников с нарушением слуха, является одной из наиболее актуальных и обсуждаемых в специальной педагогике и детской психологии. Это объясняется тем, что высокий уровень сформированности навыков культуры поведения способствует дальнейшей адаптации личности младшего школьника в обществе.

Актуальность исследования вызвана тем, что весь процесс формирования культуры поведения играет главную роль в нравственном становлении личности. Согласно данному высказыванию, можно выделить несколько аспектов. Во-первых, современное общество нуждается в гражданах, которые обладают не только знаниями, умениями, но и нравственными качествами. Во-вторых, человек формируется и развивается под влиянием как позитивных, так и негативных факторов. В-третьих, нравственное воспитание даёт определённое представление о последствиях нарушений норм поведения в обществе. Процесс формирования культуры поведения у младших школьников с нарушением слуха представляет собой единство содержания, методов и форм коррекционно-воспитательной работы учителя, который строится в соответствии с возрастными особенностями, психофизическим состоянием и учётом условий воспитания в действительности.

В целом, система культурно-нравственных отношений формируется на протяжении всей жизни, однако, наибольшее значение имеют более ранние годы. Это связано с тем, что на данном этапе ребёнок включается в разнообразные формы общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми. У детей с нарушением слуха в младшем школьном возрасте закладывается фундамент культуры и нравственности, а также усваивается общечеловеческий минимум морально-этических норм поведения. Именно на данном этапе в конкретных поступках и действиях ребёнка проявляются установки для нравственного становления в целом, формируется культура поведения с социумом [2].

Таким образом, существует противоречие исследования между потребностью повышения уровня сформированности культуры поведения учащихся и низким уровнем сформированности культуры поведения у младших школьников с нарушением слуха.

Выявленное противоречие позволяет определить проблему исследования, которая заключается в поиске этических бесед направленных на формирование культуры поведения у младших школьников с нарушением слуха для эффективности работы.

Цель исследования: отобрать и разработать этические беседы, направленные на формирование культуры поведения у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха.

Объект исследования: процесс формирования культуры поведения у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха.

Предмет исследования: влияние этических бесед на процесс формирования культуры поведения у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха.

Гипотеза исследования: если в процессе формирования культуры поведения использовать специально подобранные этические беседы, которые будут учитывать психолого-педагогическую характеристику детей младшего школьного возраста с нарушением слуха, то, возможно, это будет способствовать более успешному формированию и совершенствованию культуры поведения у младших школьников с нарушением слуха.

Усвоение детьми правил поведения в младшем школьном возрасте обеспечивает развитие организованности. А ведь она – один из важнейших показателей готовности к школьному обучению: будущему школьнику придётся выполнять учебные обязанности, рационально трудиться на уроке (под руководством учителя и самостоятельно), в домашних условиях. Ребёнок становится не только исполнителем требований взрослых, обращённых к нему или к группе детей, он начинает предъявлять требования к самому себе и к другим

детям. Часто родители испытывают затруднения в объяснении ребёнку сути поступков, норм поведения. Поэтому, как бы компенсируя свою беспомощность, выполняют капризы плохо слышащего ребёнка, балуют его, не предъявляют требований к его поведению, не фиксируют внимание на негативных результатах его действий, у ребёнка формируются такие качества, как эгоизм, жадность, капризность. В дальнейшем отрицательные качества только закрепляются. Поэтому необходимо формировать у детей простые, жизненно необходимые представления, отражающие взаимоотношения людей, отношение к природе, животным, элементарные понятия о добре, дружбе, справедливости, нормах поведения с младшего возраста [3].

Перейдём непосредственно к рассмотрению сущности понятия «культура поведения». В различных источниках существует множество определений. Например, в педагогическом словаре означает соблюдение основных правил и требований человеческого жития, умение подбирать правильный тон в общении с окружающими. В толковом словаре Ожегова: культура поведения - это совокупность сформированных социально значимых качеств личности, повседневных поступков человека в обществе, основанных на нормах нравственности, этики, эстетической культуре. В педагогическом энциклопедическом словаре Б.М. Бим-Бада, *культура поведения* - совокупность сформированных, социально значимых качеств личности, повседневных поступков человека в обществе, основанных на нормах нравственности, этики, эстетической культуре. В своём исследовании мы будем опираться на следующее определение: культура поведения - это совокупность сформированных, социально значимых качеств личности, повседневных поступков человека в обществе, основанных на нормах нравственности, этики, эстетической культуре. Особый вклад в раскрытии понятия и сущности культуры поведения, принадлежит таким педагогам как Н.К. Крупская и А.С. Макаренко.

Они уделяли большое внимание формированию культуры поведения у младших школьников. Ведь воспитание подрастающего поколения напрямую зависит от сформированности культуры поведения. Великий мыслитель А. Кунанбаев утверждал: «Качества духовные – вот что главное в человеческой жизни. Живая душа и отзывчивое сердце должны вести человека, тогда и труд его, и достаток обретают смысл».

Целенаправленная работа по формированию нравственных норм и культуры поведения начинается с приходом в начальную школу. Это связано с тем, что именно в начальной школе закладываются нравственно-этические основы, такие качества как вежливость, опрятность, аккуратность, уважения к труду и собеседнику. Немало важно привить детям нормы поведения в обществе. Правила могут усваивать в игровой, учебно-развивающей, бытовой, трудовой деятельности. Они помогут сделать детей более самостоятельным, организованнее.

Стоит отметить, что культура поведения тесно связана с внешней культурой. Внутренняя культура определяет внешнее поведение человека, но и внешняя сторона поведения влияет на внутреннюю культуру, то есть заставляет человека быть собранным, уметь владеть собой. Небрежность, невнимательность, неаккуратность, грубость постепенно формируют негативные качества личности, поэтому именно с раннего возраста необходимо закладывать знания правил культурного поведения и формировать привычку выполнения этих правил. Как было описано ранее, культура поведения не сводится к простому соблюдению этикета, она тесным образом связана с нравственными чувствами и подкрепляет её.

Особенности младших школьников с нарушением слуха.

Слух играет большую роль в умственном и речевом развитии личности ребёнка. Ребёнок с сохранным слухом слышит речь окружающих, старается подражать ей, вследствие чего развивается самостоятельная речь. Взаимодействуя со взрослыми в процессе речевого общения, ребёнок познаёт окружающую действительность, пополняет свой словарный запас. Благодаря сохранному слуху дети усваивают не только правильное произношение тех или иных слов, но и овладевают лексико-грамматическими средствами языка. Одним из

основных компонентов культуры поведения является культура общения. У детей с нарушением слуха по-разному идёт процесс овладения устной и письменной речью. Как правило, овладение устной речью опережает овладение письменной. У глухих детей письменная речь имеет некоторые преимущества, так как не требует наличие слуха, а воспринимается при помощи зрительного анализатора. Рассматривая речь слабослышащего ребёнка, можно отметить, что она имеет свои специфические особенности. А именно, характеризуется замедленным темпом, неразборчивостью, глухотой произношения. Недостаточная сформированность социальных навыков является следствием отсутствия вербальных средств для установления межличностных взаимоотношений. Сами отношения чаще всего характеризуются кратковременностью, низким уровнем осознанности, неустойчивостью. Эмоционально-волевая сфера данной категории детей характеризуется общим беспокойством, импульсивностью и повышенной раздражительностью. Это так же связано с переходом в начальную школу. Меняется обстановка, коллектив, круг взаимодействия, что непосредственным образом сказывается на психическом состоянии младшего школьника с нарушением слуха [4].

Ссылаясь на вышесказанное, мы пришли к выводу, что у младших школьников с нарушением слуха, нарушены многие процессы взаимодействия. Они отличаются задержкой речевого развития, что существенным образом оказывает влияние на процесс овладения культурой поведения. Наблюдается замедление процессов мышления, памяти. Знание данных особенностей поможет выстроить более эффективный план работы с данной категорией детей.

Переходим непосредственно к рассмотрению влияния этических бесед на процесс формирования культуры поведения у младших школьников с нарушением слуха. Данный процесс требует длительного времени и определённых усилий для реализации поставленной цели. Каждодневное социальное взаимодействие служит источником как позитивных, так и негативных влияний на личность ребёнка. Подражательная способность за окружающими помогает дифференцировать хорошее от плохого. Стоит отметить, что именно в начальных классах закладывается фундамент правил культуры поведения. От усвоения которого будет зависеть и сам процесс обучения. Учителями используется ряд методов и приёмов по формированию культуры поведения у младших школьников с нарушением слуха. Одной из форм работы является этическая беседа. Беседу готовит, проводит непосредственно учитель. В процессе беседы необходимо не только задавать вопросы, но и искать стимул, который подтолкнет детей к размышлению и выражению своей точки зрения. Для того, чтобы достичь положительно отношения к проведению этической беседы со стороны учащегося, нужно придерживаться следующих моментов:

- ✓ Постановка понятной темы и цели проведения беседы, обязательная связь с практической деятельностью;

- ✓ Подача материала, в доступной, увлекательной форме, которая будет способствовать привлечению внимания и интереса. Так как мы говорим о младших школьниках, нужно не забывать тот факт, что дети данной категории характеризуются непостоянным вниманием, быстрой утомляемостью и отвлекаемостью;

- ✓ В ходе беседы необходимо использовать яркие и увлекательные дидактические материалы. Это могут быть различные иллюстрации, картинки, художественные произведения и т.д. Использование в процессе пословиц позволит детям понять суть заключённых в них правил;

- ✓ Необходимо поощрять активность учащихся и хвалить за проделанную работу. По окончании можно вручить небольшие презенты или же «похвалюшки».

Эффективно применять художественные произведения, которые конкретно отражают поступки и поведения положительных и отрицательных героев. В процессе беседы происходит обсуждения событий, фактов, даётся оценка поступкам героев. Положительная оценка закрепляет определённые поступки, а отрицательная в свою очередь призывает тормозить нежелательные проявления и поступки. Положительный образ героя становится

примером для подражания ребёнка в выборе поступка. По материалам беседы дети могут сделать рисунок, придумать рассказ, сказку, дать название произведению и т.п. (эти задания выполняются по желанию). Творческие работы детей значительно увеличивают эффективность усвоения и осмысления ими нравственных представлений. Кроме того, рисунки, удачные названия можно использовать в повседневной воспитательной работе, например, выставка рисунков позволяет напомнить то или иное правило. Ту же роль может выполнять пословица или строчка стихотворения («Буду делать хорошо и не буду плохо»).

Само содержание и подача этических бесед со временем может усложняться. Немало важен сам настрой учителя, он должен наладить гармоничную обстановку, для того чтобы дети смогли раскрыться и активно включиться в процесс. К концу младшего школьного возраста с нарушением слуха в ходе проведения этических бесед накапливается первоначальный арсенал понятий и представлений о нравственных и этических нормах, правилах этикета, о мотиве поступка, выборе нравственной позиции. Они овладевают следующими базовыми навыками [5]:

- ✓ Умение видеть положительную сторону определённых поступков;
- ✓ Умение оценивать ситуацию, отличая хорошее от плохого, обосновывая свой выбор;
- ✓ Правильно использовать противоположные нравственные понятия;
- ✓ Подбирать слово, которое будет характеризовать тот или иной поступок героя;
- ✓ Объяснять смысл знакомых пословиц и поговорок;
- ✓ Сочинять рассказ или сказку по приведённому примеру.

Но, стоит учесть тот факт, что не все дети овладевают данными умениями. Если мы будем рассматривать младших школьников с нарушением слуха, которое осложняется умственными задержками, то весь процесс требует большего времени и сил для реализации. Стоит отметить, что в младшем школьном возрасте дети лишь накапливают базовые понятия и представления о нравственной норме и культуре поведения в целом. Для полного закрепления требуется дальнейшая работа учителей по их систематизации и закреплению.

Таким образом, подводя итоги, можно сделать вывод, что этическая беседа играет немаловажное значение в процессе формирования культуры поведения у младших школьников с нарушением слуха.

Целенаправленное, комплексное включение этических бесед при формировании культуры поведения у детей младшего школьного возраста должны стать неотъемлемой частью образовательного процесса начальной школы.

Список литературы:

1. Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2020-2021 учебном году: Инструктивно-методическое письмо. - Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2020 – 423 с.
2. Малахова, Т.А. Особенности межличностных отношений обучающихся с проблемами слуха //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – №2. – 35с.
3. Кудрицкая, М.А. Этические нормы, правила общения и взаимодействия с людьми с нарушением слуха //Педагогика. – 2019. - №8. – 25с.
4. Барсукова, А.С. Особенности формирования поведения у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха //Альманах педагога. – 2019. - №6. – 305с.
5. Ромаева, М.В. Исследование коммуникативной и поведенческой деятельности детей младшего школьного возраста с нарушением слуха во внеурочное время / М. В. Ромаева //Вектор науки ТГУ. - 2011. - №6. – 369с.

List of literature:

1. About the peculiarities of the organization of the educational process in secondary schools of the Republic of Kazakhstan in the 2020-2021 academic year: Instructional and methodological letter. - Astana: I. Altynsarin National Academy of Education, 2020 – 423 p.

2. Malakhova, T.A. Features of interpersonal relationships of students with hearing problems //Education and training of children with developmental disabilities. - 2012. – No. 2. – 35с.
3. Kudritskaya, M.A. Ethical norms, rules of communication and interaction with people with hearing impairment //Pedagogy. – 2019. - No.8. – 25с.
4. Barsukova, A.S. Features of behavior formation in children of primary school age with hearing impairment //Almanac of a teacher. – 2019. - No.6. – 305s.
5. Romayeva, M.V. Research of communicative and behavioral activity of primary school children with hearing impairment during extracurricular time / M. V. Romayeva //Vector of Science TSU. - 2011. - No.6. – 369s.

Саутова Н.А.,
педагог-психолог, учитель дефектолог
КГУ Областная специальная (коррекционная)
школа-интернат для детей с нарушениями слуха,
г. Петропавловск, Республика Казахстан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ В ПРОЦЕССЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

***Аннотация.** В статье рассматриваются основные аспекты содержания психолого-педагогического сопровождения детей с кохлеарными имплантами в процессе слухоречевой реабилитации. Отражены необходимые условия успешной реабилитации ребенка с кохлеарным имплантом через организацию психолого-педагогического сопровождения.*

***Ключевые слова:** кохлеарная имплантация, психолого-педагогическое сопровождение этапы слухоречевой работы, слухопротезирование*

Sautova N.N.,
teacher-psychologist, teacher defectologist
of Regional special (correctional) boarding
school for children with hearing impairments
Petropavlovsk, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS IN THE PROCESS OF HEARING AND SPEECH REHABILITATION

***Annotation.** The article discusses the main aspects of the content of psychological and pedagogical support of children with cochlear implants in the process of auditory-speech rehabilitation. The necessary conditions for the successful rehabilitation of a child with a cochlear implant through the organization of psychological and pedagogical support are reflected.*

***Keywords:** cochlear implantation, psychological and pedagogical support stages of auditory-speech work, auditory prosthetics*

Кохлеарная имплантация - это современный метод восстановления слуховой функции у лиц, страдающих сенсоневральной тугоухостью высокой степени и глухотой. В Казахстане первую операцию по восстановлению слуха неслышащему пациенту с использованием кохлеарного импланта провели в 2007 году. До внедрения метода кохлеарной имплантации медицина могла предложить только обычные слуховые аппараты, которые просто усиливали громкость звука. Работа кохлеарных имплантатов основана на другом принципе. Вживление кохлеарного импланта позволяет стимулировать непосредственно слуховой нерв при нейросенсорной тугоухости и открыть неслышащему ребенку дверь в мир звуков.

Сама по себе кохлеарная имплантация не позволяет неслышащему ребенку сразу же после подключения речевого процессора различать звуковые сигналы и пользоваться речью в коммуникативных целях. Поэтому, после проведения первой настройки процессора ребенок нуждается в педагогической помощи по развитию слухового восприятия и развитию речи. В связи с чем, главная цель реабилитации детей с кохлеарным имплантом - научить ребенка воспринимать, различать, опознавать и распознавать окружающие звуки, понимать их значение и использовать этот опыт для развития речи.

Кохлеарная имплантация стала переворотом в преодолении первичного, по мысли Л.С. Выготского, нарушения развития — дефекта слуха. Кохлеарная имплантация не

ослабляет, а почти полностью устраняет это первичное нарушение: входя в операцию кохлеарной имплантации глухим, ребенок выходит из нее практически слышащим. [1]

История внедрения метода кохлеарной имплантации, сама практика разных стран мира доказала: без психолого-педагогической помощи ребенку после операции и подключения процессора кохлеарная имплантация оказывается неэффективной, и потому нужна психолого-педагогическое сопровождение.

Вопросами организации психолого-педагогического сопровождения, воспитания и обучения детей после кохлеарной имплантации занимаются И.В. Королева, О.В. Зонтова, Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко, О.С. Орлова, Н.В. Тарасова, О.С. Жукова, Е.Л. Гончарова и О.И. Кукушкина

Е.Л. Гончарова и О.И. Кукушкина отмечают, что после подключения речевого процессора сурдопедагоги имеют дело с детьми с кохлеарными имплантами, статус которых меняется — они уже не глухие, но еще не слышащие [2, 23]. Психолого-педагогическое сопровождение в процессе слухоречевой реабилитации является важным звеном в комфортном и эффективном переходе на новый статус кохлеимплантированного ребенка.

Целью психолого-педагогического сопровождения детей с кохлеарными имплантами является создание благоприятных условий протекания слухоречевой реабилитации и сохранности психологического здоровья детей с кохлеарным имплантом.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с кохлеарными имплантами в процессе слухоречевой реабилитации реализует команда педагогов - учитель-дефектолог (сурдопедагог), учитель-логопед, воспитатель, педагог- психолог, педагоги дополнительного образования и т.д., тесно взаимодействующих не только друг с другом, а также с родителями ребенка

В соответствии с основными этапами слухоречевой реабилитации психолого-педагогическое сопровождение осуществляет собственные задачи.

Одной из задач подготовительного этапа является создание психотерапевтической «площадки» для проектирования ребенком своих внутренних состояний, посредством куклотерапии. Куклотерапия является одним из направлений метода арт-терапии, предполагает коррекционное воздействие на ребёнка посредством принципа «переноса доминанты», т.е. перенос собственного «Я» на образ – куклу. Принципиальным является, совместное создание куклы со специалистом психолого-педагогического сопровождения, ребенком и родителем, т.к. ключевым элементом изготовления «куклы» будет надевание на нее речевого процессора кохлеарного импланта.

В результате, ребенок приобретает психологическую опору и действует от имени куклы в тех, случаях, когда не может выразить себя напрямую. Применение куклотерапии способствует самоидентификации ребенка и расширяет возможности его взаимодействия с окружающим миром, а совместное ее создание способствует эмоциональной вовлеченности и гармонизации всех участников коррекционного мероприятия, дает возможность объединить собственные интересы ребенка с коррекционными задачами педагога.

С целью повышения мотивации к занятиям по слухоречевой реабилитации специалист психолого-педагогического сопровождения закрепляет за ребенком «шефство» над куклой, которую он будет сопровождать на все слухоречевые мероприятия. Этот игровой прием позволяет изменить угол зрения ребенка на реабилитацию в целом, где он выступает не только в качестве ученика, но и сопровождает своего «подопечного которому помогает на всех этапах.

Развитие когнитивной сферы ребенка с кохлеарным имплантом – следующая по важности цель психолого-педагогического сопровождения в процессе слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами.

В. О. Казицева, Е. В. Гуткевич в проведенном исследовании по изучению когнитивной сферы детей после кохлеарной имплантации выявили, что дети с кохлеарным имплантом имеют низкий уровень показателей развития мышления, памяти, речи [3, 340].

Известно, что слуховая память неслышащего ребенка скудна т.к. до кохлеарной имплантации такой ребенок не имел слухового опыта. Суть слухоречевой реабилитации заключается в том, чтобы научить ребенка различать звуки, понимать их, использовать этот опыт для развития речи, то развитие познавательной сферы ребенка с кохлеарной имплантацией является важнейшим условием успешной слухоречевой реабилитации. Без достаточного развития слухового внимания и памяти ребенку будет трудно различать звуки речи, ритмы, ритмические рисунки слов и фраз. Развитие познавательной сферы детей с кохлеарным имплантом проводится стандартными средствами, нацеленными на развитие высших психических функций: коррекцию зрительного восприятия, развитие слухового восприятия, развитие внимания, памяти, мышления.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с кохлеарным имплантом включает в себя развитие эмоционально-волевой сферы. В зависимости от того в каком возрасте была проведена кохлеарная имплантация, мотивационная готовность к слухоречевым мероприятиям будет отличаться. Так, проимплантированные в раннем возрасте быстрее и легче становятся на путь естественного развития коммуникации и речи. Но чем позже проведена операция по восстановлению слуха методом кохлеарной имплантации, тем сложнее и более болезненно проходит процесс реабилитации для таких детей. И в этом аспекте роль мотивационной готовности, волевой саморегуляции носит решающее значение в успешном результате реабилитации.

Волевая саморегуляция является важным образованием в структуре личности ребенка с кохлеарным имплантом, позволяющим позитивно разрешать трудности, возникающие в различных сферах его деятельности, а также и внутриличностные конфликты. Так как после подключения и настройки речевого процессора на ребенка «обрушивается» какофония звуков, что делает данную процедуру, по меньшей мере, не комфортной.

В зависимости от того, в каком возрасте была проведена кохлеарная имплантация ношение речевого процессора может не соответствовать желаниям ребенка. Чем раньше проведена имплантация, тем выше ее реабилитационный потенциал. Как правило, чем старше имплантированный ребенок, тем чаще встречается противоречия с его стороны. Необходимо способствовать осознанию ребенком личной значимости слухоречевого развития. Для того, чтобы ребенок по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе слухоречевых занятий, не только были понятны, но и внутренне приняты им.

На формирование мотивационной готовности к занятиям положительно влияют позитивные установки. Очень важно закрепить появление положительного опыта в развитии навыков слушания и говорения. Необходимо, чтобы ребенок вышел из деятельности с положительным, личным опытом, и в конце занятия возникала положительная установка на дальнейшее учение.

Развитие эмоционально-волевой сферы, мотивации, саморегуляции, коммуникативных способностей помимо использования привычных средств коррекции, проводится посредством применения игровой песочной терапии, арт-терапии, в условиях сенсорной комнаты. Эти методы облегчают сложный процесс слухоречевой реабилитации ребенка и способствуют снятию эмоционального напряжения, усталости и создают позитивные установки для следующих мероприятий.

Рассматривая психолого-педагогическое сопровождение как инструмент эффективной слухоречевой реабилитации важно затронуть межличностные отношения и коммуникативную сферу в целом, ребенка с кохлеарным имплантом.

Ребенок, посещавший специальную школу для детей с нарушениями слуха имеет значительный круг друзей и знакомых среди неслышащих. Неслышащие – это свой особый социум, и он уже имеет огромное значение для ребенка, в особенности если кохлеарная имплантация произведена в раннем подростковом возрасте и позже. После кохлеарной имплантации жизнь ребенка меняется. Он, вроде бы, уже не неслышащий, и по логике из социума неслышащих должен со временем уйти, а в новый социум – социум слышащих –

еще не попадает. Смена социума, повышенное внимание со сверстников с нарушением слуха, («а что это такое за ухом? У него магнит в голове!»), может привести к эмоциональному напряжению и дискомфорту.

Говоря о психолого-педагогическом сопровождении ребенка с кохлеарным имплантом нельзя оставить без внимания роль семьи в его реабилитации. Для родителей кохлеарная имплантация – это не только надежда на полноценное слухоречевое развитие ребенка, но и переживания, страхи, которые влияют на весь процесс реабилитации.

Страх вызывает процесс хирургического вмешательства, возможные осложнения и последствия. Зачастую по отношению к ребенку развивается так называемый «эффект хрустальной вазы», когда родитель считает ребенка чересчур уязвимым и хрупким после операции. Подобное отношение, как правило, выливается в гиперопеку. Повышенное внимание со стороны близких может привести к осознанию ребенком собственной слабости и уязвимости. Очень важно в этот момент относиться к ребенку как к полноценному и здоровому человеку, делая акцент на его возможностях и достижениях.

Одним из страхов является зависимость от речевого процессора: от его сохранности и технического состояния, боязнь потери и порчи устройства; и материальных проблем в его восстановлении. В практике кохлеарной имплантации существуют случаи, когда родители снимали с ребенка речевой процессор во время игры, прогулки, чтобы он не сломал его. Естественно, без речевого процессора ребенок снова становился неслышащим и слухоречевое развитие, в таких случаях, становилось невозможным.

Значительную роль в психологическом состоянии и общем настроении ребенка играют и ожидания родителей. Зачастую, завышенные требования и ожидания быстрого результата, снижает мотивацию и инициативу ребенка в отношении слухоречевой реабилитации. После первой настройки родственное окружение ребенка может начать усиленно ожидать того, что ребенок заговорит, будет слушать звуки и столкнувшись с первыми трудностями, либо настойчиво требуют результаты со специалистов, либо с самого ребенка.

В подобных случаях одним из направлений психолого-педагогического сопровождения выступает консультативно-просветительская работа с родителями. Важно грамотно донести до родителей всю необходимую информацию обо всех этапах слухоречевой реабилитации, закономерностях психического и психофизиологического развития ребенка, показать эффективные методы и приемы работы по формированию мотивационной готовности и волевой саморегуляции ребенка с кохлеарным имплантом.

Из вышеизложенного, можно заключить, что роль родителей также важна, как и роль специалистов. Ведь каким бы выдающимся не был сурдопедагог, он никогда не сможет изменить жизнь ребёнка с кохлеарным имплантом, лишь находясь в стенах своего кабинета. Поскольку большую часть своего времени ребёнок проводит с членами своей семьи, они являются его ближним окружением, с которым ему комфортно находиться. Только при взаимодействии специалистов и родителей, при их совместной работе появляется возможность успешной реабилитации ребёнка после операции.

На основании исследований Гончаровой Е.Л., Кукушкиной О.И целью психолого-педагогической реабилитации после операции кохлеарной имплантации является перевод ребенка на путь естественного развития слухового восприятия, коммуникации и речи. Осуществить это возможно посредством «ЗП-реабилитации», которая заключается в перестройке взаимодействия ребенка с семьей на новой сенсорной основе[2, 24]. Реабилитация начинается с запуска эмоционального диалога ребенка с близкими на полноценной сенсорной основе так, как это происходит у слышащих родителей слышащего ребенка на первом году его жизни. Данный подход исключает механическую тренировку слуха, усилия специалиста направляются на запуск естественного возникновения слухового восприятия и речи (вначале ее понимания, а затем порождения) через становление и усложнение эмоционального взаимодействия ребенка с родителями на основе слухового восприятия.

Данный подход исключает механическую тренировку слуха, усилия специалиста направляются на запуск естественного возникновения слухового восприятия и речи (вначале ее понимания, а затем порождения) через становление и усложнение эмоционального взаимодействия ребенка с родителями на основе слухового восприятия.

Результатом успешной реабилитации будет являться естественное "слуховое" поведение ребёнка в бытовой жизни.

Таким образом, слухоречевая реабилитация детей после кохлеарной имплантации – это сложный и длительный процесс, который при качественном психолого-педагогическом сопровождении и реализации усилий всех специалистов, приводит ребенка к социальной реабилитации и интеграции в общество.

Список литературы:

1. Гончарова, Е.Л., Кукушкина, О.И. Почему нельзя обойтись без психолого-педагогической реабилитации ребенка после КИ // Альманах Института коррекционной педагогики. 2017. №30.
2. Гончарова, Е.Л., Кукушкина, О.И. Изменение статуса ребенка с кохлеарным имплантом в ходе реабилитации// Вестник оториноларингологии. 2015.
3. Казицева, М. П. Особенности когнитивной сферы детей после кохлеарной имплантации / В. О. Казицева, Е. В. Гуткевич. — Текст : электронный // Психология сегодня: актуальные исследования и перспективы : материалы Всероссийского психологического форума : в 2 томах. — Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2022. — ISBN 978-5-7996-3515-2. — ISBN 978-5-7996-3516-9 (том 1). — Том 1. — С. 337-341.

List of literature:

1. Goncharova, E.L., Kukushkina, O.I. Why it is impossible to do without psychological and pedagogical rehabilitation of a child after CI // Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy. 2017. No. 30.
2. Goncharova, E.L., Kukushkina, O.I. Changing the status of a child with a cochlear implant during rehabilitation// Bulletin of Otorhinolaryngology. 2015.
3. Kazitseva, M. P. Features of the cognitive sphere of children after cochlear implantation / V. O. Kazitseva, E. V. Gutkevich. — Text : electronic // Psychology today: current research and prospects : materials of the All-Russian Psychological Forum : in 2 volumes. — Yekaterinburg : Ural University Publishing House, 2022. — ISBN 978-5-7996-3515-2. — ISBN 978-5-7996-3516-9 (volume 1). — Volume 1. — С. 337-341.

Скорикова Е.Г.,
Огнева М.А.,
учителя-логопеды
МБОУ начальная школа №30,
г.Сургут, Россия

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ - КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация.** В статье обозначены проблемы связанные с нарушением чтения и понимания прочитанного. В представленной статье описаны направления коррекционно-развивающей работы, а также направления работы по развитию навыков смыслового чтения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.*

***Ключевые слова:** понимание смысла прочитанного, направления коррекционно-развивающей работы, направления работы по развитию навыков смыслового чтения.*

Skorikova E.G.,
Ogneva M.A.,
Speech therapy teachers
Primary school 30
Surgut, Russia

THE DEVELOPMENT OF SEMANTIC READING SKILLS IS A NECESSARY CONDITION FOR THE FORMATION OF META-SUBJECT COMPETENCIES OF STUDENTS WITH DISABILITIES

***Annotation.** The article identifies problems associated with impaired reading and reading comprehension. The presented article describes the directions of correctional and developmental work, as well as the directions of work on the development of semantic reading skills of students with disabilities.*

***Key words:** understanding the meaning of what is read, areas of correctional and developmental work, areas of work to develop the skills of semantic reading.*

Чтение в истории развития общества всегда представляло значимую роль. Это один из основных путей социализации человека, его развития, воспитания и образования.

Чтение сегодня – это метапредметная компетенция. В метапредметные результаты федеральные государственные образовательные стандарты (далее ФГОС) включают в качестве обязательного компонента «...овладение навыками смыслового чтения текстов в соответствии с целями и задачами, осознанного построения речевого высказывания в соответствии с задачами коммуникации и составления текстов в устной и письменной формах» [1], так как одним из основ формирования личности является умение читать информацию, предоставленную нам окружающим миром.

Проблема осознания текста имеет междисциплинарную направленность, ее рассмотрением и исследованием занимаются преподаватели, специалисты по психологии, историки, языковеды, философы и научные работники иных специальностей. В большинстве работ подчеркивается трудность и многоплановость процесса восприятия текста. Понимание текста характеризуется как «...компонент мышления и состоит в выявлении и разрешении скрытых (невыраженных) вопросов в проблемных ситуациях на основе использования имеющихся знаний и применения специальных приемов» [2, с. 11].

Для смыслового осознания мало всего лишь прочитать текст, надо оценить сообщение, отреагировать на смысл. Главная задача смыслового чтения – это предельно

точно и полно осознать содержание текста, обратить внимание на все подробности и, в конечном итоге, осознать данную информацию. Владение умением смыслового чтения благоприятствует развитию устной речи и, как следствие, письменной речи, содействует эффективному обучению. У обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) неосознавание прочитанного может быть обусловлено расстройствами навыка правильности чтения (наличием пропусков, добавлений, перестановок, смешений букв, угадывающее чтение), так как звуковой образ слова при неправильном чтении плохо узнается и его связь со смыслом слова не устанавливается. Осознанность чтения обучающихся с ОВЗ зависит от их уровня развития речи, присутствия слов в активном словаре. Если ребенок не знает смысл слова, недостаточно полно понимает его, то теряет определенное звено, значение прочтенного. Смысловое осознание текста формируется при толковании значений некоторых слов, освоении синтаксических отношений, в которые вступают данные слова. При смысловом анализе текста у обучающихся улучшаются способности речевого мышления и познавательной функции в целом, это воздействует на развитие личности в том числе.

Новизна опыта определяется разработкой основных направлений коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда с обучающимися с ОВЗ, имеющими нарушения чтения. Данный опыт представляет практический интерес для учителей-логопедов, учителей-дефектологов, учителей начальных классов.

Актуальность проблемы развития навыков смыслового чтения обучающихся с ОВЗ является важным направлением повышения качества не только общего, но и коррекционно-развивающего образования, в котором учитель-логопед формирует у обучающихся с ОВЗ основные компетенции для успешного освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования (далее АООП НОО).

Исходя из этого нами определены цель и задачи коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда по развитию навыков смыслового чтения у обучающихся с ОВЗ.

Цель: развитие навыков смыслового чтения - как необходимое условие формирования метапредметных компетенций обучающихся с ОВЗ.

Задачи:

1. Коррекция нарушений навыков чтения.
2. Развивать умение понимать смысл короткого предложения.
3. Развивать умение отвечать на вопросы по прочитанному предложению.
4. Развивать умение делать вывод из прочитанного.
5. Развивать умение понимать смысл короткого текста.
6. Развивать умение отвечать на вопросы по прочитанному тексту.
7. Развивать умение пересказывать текст своими словами.
8. Развивать умение понимать скрытый смысл текста.
9. Обогащение словарного запаса.
10. Развитие внимания.

Оценка сформированности навыка чтения у ребенка традиционно включает анализ его технической и смысловой сторон. Смысловую сторону характеризует понимание содержания и смысла читаемого, техническую сторону - способ, скорость и правильность чтения.

Осваивая навык чтения, дети закономерно проходят определенные этапы, которые различаются по своему содержанию.

Ступени формирования навыка чтения (по Т.Г. Егорову):

1. Овладение звуко-буквенными обозначениями.
2. Послоговое чтение.
3. Становление синтетических приёмов чтения.
4. Синтетическое чтение.

Процесс чтения состоит из нескольких этапов:

1. Опознание буквы в ее связи с фонемой.

2. Слияние нескольких букв в слог (слогослияние).
3. Слияние нескольких слогов в слово.
4. Интеграция (объединение) нескольких слов в законченную фразу.

Для обследования чтения и понимания прочитанного подбирается текст в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающегося с ОВЗ. Необходимо обращать внимание на следующие компоненты: способ чтения; правильность; выразительность; осознанность; темп. Данные диагностики по овладению навыками чтения заносятся в речевую карту обучающихся с ОВЗ.

Обучающиеся с ОВЗ, испытывающие трудности в освоении навыков чтения, нуждаются в организации такой системы специального психолого-педагогического сопровождения, которая обеспечивает гибкую адаптацию содержания коррекционно-логопедической работы к их индивидуальным образовательным потребностям.

Коррекционно-развивающая работа ведется по следующим направлениям (по А.Н. Корневу) [7, с.180]:

1. Упрочение звуко-буквенных связей.
2. Автоматизация слогослияния.
3. Формирование понимания текста.

Рассмотрим их подробнее:

1. Упрочение звуко-буквенных связей.

При нарушении обучающегося звуко-буквенных связей, учителем-логопедом проводится работа по их формированию и закреплению.

Этапы работы	Формы работы
- выделение заданного звука из ряда звуков, слогов, слов; - запоминание печатной буквы;	- игра «Хлопни в ладоши», поймать заданный звук из ряда звуков, слогов, слов; - нахождение картинок, названия которых начинается на заданный звук (нет заданного звука); - игра «На что похожа буква»; - составление буквы из ее элементов; - проведение контура буквы на песке, по «шершавым» буквам; - игра «Волшебный мешочек» - нахождение заданной буквы среди других букв; - игра «Какие буквы спрятались», отгадывание буквы по ее элементам; - зашумленные буквы, выделение нужного контура буквы; - нахождение заданной буквы среди других букв и др.

Пока у ребенка не образовались устойчивые связи между звуком и буквой и не произошла их автоматизация, он не сможет научиться читать по слогам или целым словом.

2. Автоматизация слогослияния.

При нарушении слогослияния начинать работу следует со слогов типа гласный согласный (далее гласный-Г, согласный-С), а затем СГ. Далее чтение слов, состоящих из изученных открытых слогов. При этом обязательным является контроль понимания прочитанных слов (двусложных, трехсложных).

При усвоении простого слогослияния работа усложняется (ССГ, СГС, ССГС, СССГ).

Этапы работы	Формы работы
- чтение слогов типа ГС, СГ; - чтение двусложных слов (СГСГ, ГССГ, СГГС);	- прочитать слоги, которые начинаются с гласной буквы, с согласной буквы; - найти и прочитать слоги, в которых есть мягкий со-

- чтение трехсложных слов (из открытых слогов); - чтение слогов типа ССГ, ГСС; - чтение слогов типа СГС; - чтение слогов типа ССГС, СГСС; - чтение двух-, трехсложных слов.	- гласный; - прочитайте слог, в котором есть заданная буква; - найти, прочитайте заданный слог, придумать с ним слово; - составить из слогов слова; - работа с деформированными словами, добавление недостающего слога; - чтение слоговых таблиц (горизонтально, вертикально, змейкой, упр. «Снежный ком» (по нарастающей); - нахождение заданных слов и т. д.

3. Формирование (развитие) понимания прочитанных слов, текста

Этапы работы	Формы работы
- послоговое чтение слов; - чтение предложений из двух слов, трех-четырех слов, с последующим повторением предложения за педагогом и самостоятельным повторением; - распространение предложений другими частями речи; - развитие ритмической и интонационной стороны речи при чтении предложений и текстов.	- прочитайте слово и найдите соответствующую картинку; - прочитай слово и выполни соответствующее действие; - что общего в словах и чем они различаются? <i>Например, Мел – мель, мал – мял, мыл – мил;</i> - назови, одним словом. <i>Например, Чиж, грач, сова, ласточка, стриж – это птицы;</i> - найди слово в слове. <i>Например, Гроза - роза, шутка – утка и т.д.;</i> - подбери пару (к словам предметам подбирается слово признак); - добавь недостающее слово в предложение; - закончите предложение. Например: По утрам у Айболита лечат зубы: з б р ы, и т г ы р, о ы б б р; - прочитайте предложение и покажите соответствующую картинку; - прослушай текст и разложи последовательно серию сюжетных картинок; - после прочтения текста найти лишнюю картинку в серии сюжетных картинок; - игра «Добавь слово», увеличение количества слов в предложении; - выделение интонацией конца предложения; - придумай начало прочитанного текста и т.д.

Направления работы по развитию навыков смыслового чтения у обучающихся с ОВЗ.

1. Способность осознать содержание небольшого предложения и воспроизвести его.

Этапы работы	Формы работы
- способность осознать содержание небольшого предложения, состоящих из двух слов, выбор подходящего по смыслу картинку; - увеличение проработанных предложений путем дополнения еще одним словом или словами с предлогом и подбор	-выделение и обсуждение непонятных слов в предложении; - неоднократное чтение предложения, нахождение грамматической основы; при затруднении педагог задает обучающемуся наводящие вопросы: Кто? Что сделал? -поиск нужной картинке, которая соответствует смыслу данного предложения и отличается от других явным сюжетом; - поиск нужной картинке, которая соответствует смыслу данного предложения и незначительно отличается от других;

подходящей по содержанию картинки.	

2. Способность ответить на вопросы по прочитанному предложению.

Этапы работы	Формы работы
- прочтение небольших предложений, подбор ответа с опорой на картинку; - прочтение распространенных предложений, поиск ответа с опорой на сюжетные (предметные) картинки; - развитие умения самостоятельно задавать вопросы к любому слову в предложении.	- выделение и обсуждение непонятных слов в предложении; - неоднократное чтение предложения, с дальнейшим ответом на направляющие вопросы; - поиск нужного сюжета, соответствующей смыслу предложения; - игровое упражнение «спрошу-ответчу» - вопросно-ответная форма между педагогом и/или обучающимися по содержанию прочитанного предложения.

3. Способность сделать вывод из прочитанного.

Этапы работы	Формы работы
- разбор низкочастотных слов; - ответы на вопросы по прочитанному предложению; - постановка проблемных вопросов; - развитие умений делать выводы по прочитанному.	- выделение и разбор низкочастотных слов в предложении; - дополнительное прочтение предложения; - подробное обсуждение предложения путем ответов на вопросы; - постановка проблемы, выбор из ряда подходящих рисунков. - смысловой поиск слов, словосочетаний, которые соответствуют логическому выводу; - подобные задания применяются в работе с короткими текстами.

4. Способность осознать содержания небольшого текста.

Этапы работы	Формы работы
- работа над осознанием содержания каждого предложения; - работа над осознанием содержания частей текста; - развитие способностей делить текст на смысловые части; - работа над осознанием содержания текста целиком.	- выделение и разбор непонятных слов в предложении; - неоднократное прочитывание в слух каждого предложения из текста; - ответы по тексту с помощью наводящих вопросов; - распределение в правильной последовательности картинок, согласно содержанию текста; - выделение отдельных частей текста согласно содержанию текста, оглавление каждой части; - ответы на вопросы по тексту.

5. Способность ответить на вопросы по содержанию текста

Этапы работы	Формы работы
- воспроизведение прочитанных предложений по порядку; - ответы на вопросы по содержанию текста и его частей.	- неоднократное (от 3 до 7 раз) чтение текста с повторением вслух каждого прочитанного предложения; - выделение и обсуждение сложных, низкочастотных слов в тексте; - поиск ответов в тексте на поставленные вопросы по его содержанию; - вопросно-ответная форма по содержанию текста; - выбор вариантов ответов на поставленные вопросы из услышанного, выбор подходящего (вопросы задают

	педагог и/или обучающиеся).

6. Способность самостоятельно пересказать текст

Этапы работы	Формы работы
- чтение текста; - пересказ каждой части текста; - пересказ всего текста.	- неоднократное (от 3 до 7 раз) чтение текста с повторением вслух каждого прочитанного предложения; - выделение и разбор непонятных слов в тексте; - поиск и подбор слов-синонимов; - поиск и подбор картинок к каждой части текста, предложениям; - составление списка ключевых слов к каждой части текста; - нахождение ответов на вопросы в тексте; - полные ответы на вопросы по смыслу текста; - составление плана текста учителем (самостоятельно); - изложение прочитанного текста с помощью картинок; - изложение текста по наводящим вопросам педагога; - изложение текста по опорным словам; - изложение текста по плану, составленным педагогом (самостоятельно); - самостоятельное изложение текста.

7. Способность осознать скрытое значение текста

Этапы работы	Формы работы
- чтение текста; - пересказ текста с подробным разбором; - выявление скрытого смысла.	- развернутые ответы на вопросы по смыслу текста; - ответы на вопросы, помогающие ребенку понять характер героев и особенности описываемой ситуации; - попытка переноса ситуации «на себя» с целью нахождения пути к пониманию скрытого смысла, проигрывание ситуации; - придумывание и детальный разбор ситуации, противоположной данной; возможных вариантов ситуации; возврат к анализу описываемой ситуации; - придумывание, составление короткого текста со скрытым смыслом на заданную тему.

8. Развитие и расширение словарного запаса (выяснение лексического значения слов перед чтением).

Этапы работы	Формы работы
1. - прочтение и разъяснение смысла слов из простых открытых слогов; - прочтение и разъяснение смысла слов из открытых и закрытых слогов; - прочтение и разъяснение смысла трехсложных слов, слов из открытых и закрытых слогов, а также со стечением согласных	- неоднократное прочтение одного и того же слова с выбором соответствующего изображения из ряда картинок (при необходимости многократное прочтение слова); - называние обобщающих слов с учетом признаков предметов; - выделение лишнего предмета; - описание предметов и их действий; - добавление недостающего слова в предложение; - работа со словами синонимами, антонимами, омонимами.
2. — разбор каждого слова совместно с педагогом, с целью выявления непонятных слов;	- восстановление непонятных ранее слов из слогов; - выбрать нужное слово из ряда слов к заданному рисунку; - составление предложений с непонятными ранее словами, включение их в новые тексты.

- самостоятельный разбор слов, с выявлением непонятных слов.	

9. Развитие внимания

Этапы работы	Формы работы
- нахождение заданной буквы (слога, слова, цифры); - составление из букв слов; - восстановление слов из слогов; - восстановление слов с пропущенными буквами; - составление новых слов из букв заданного слова; - работа с деформированными предложениями, текстами; - работа с неоконченными рассказами.	- найти и вычеркнуть заданную букву (слог, слово, цифру); - составить слова из определенного количества букв; - восстановить слова из определенных слогов; - восстановление слов с помощью гласных, согласных букв; - составить новые слова используя буквы заданного слова; - составить предложения используя слова данные в начальной форме; - составить (3-4) предложения используя данные слова; - составить текст из данных предложений; - составить рассказ по данному началу, концу.

Для исследования навыков чтения была использована методика по Ахутиной Т.В., Иншаковой О.Б. [1, с. 23]. Диагностика проводилась по следующим критериям: оценка скорости, способа, правильности чтения, понимания прочитанного, пересказ.

В результате проведенной диагностики развития навыков смыслового чтения у обучающихся с ОВЗ 3 класса на начало учебного года были получены следующие результаты: недостаточный уровень развития навыков слогослияния типа ССГ, ССГ; словарный запас недостаточен для данного возраста; обучающиеся затрудняются выделять главную мысль текста, делить текст на части, озаглавливать текст; затрудняются пересказывать прочитанное.

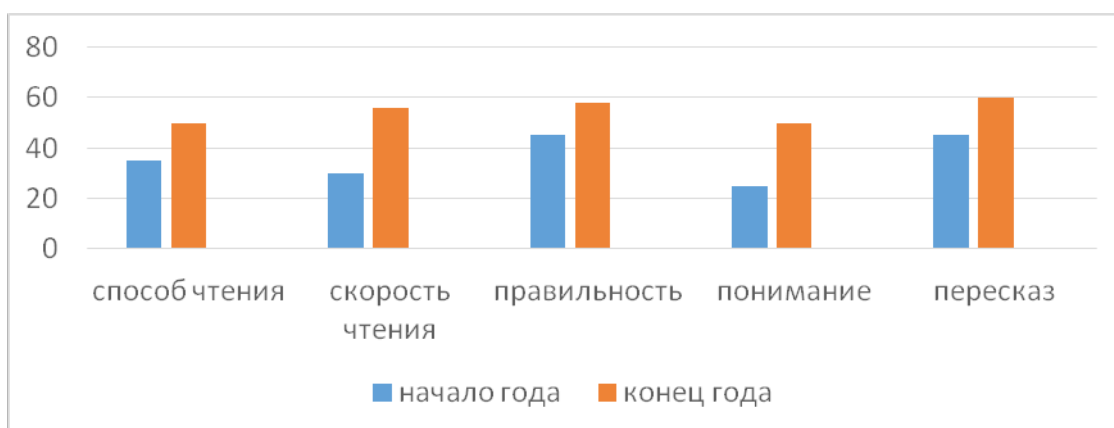
Чтобы преодолеть трудности в развитии навыков смыслового чтения подбираются специальные упражнения (задания). В свою очередь, с их помощью осуществляется коррекция и развитие всех сторон психической деятельности обучающихся с ОВЗ, которые в наибольшей степени участвуют в развитии навыков правильного чтения и осмысления прочитанного.

В результате коррекционно-развивающей работы обучающиеся с ОВЗ должны научиться применять полученные знания на уроках математики, русского языка, литературного чтения, окружающего мира и др., должны уметь:

- читать слова сложной звукослоговой структуры;
- понимать прочитанный текст, подобранный с учетом индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ;
- делить текст на части, составлять план, пересказывать его;
- использовать в своей речи новые слова;
- понимать смысл пословиц, поговорок, фразеологизмов.

Для определения результативности (эффективности) проведенной коррекционно-развивающей работы по развитию навыков смыслового чтения у обучающихся с ОВЗ в конце учебного года была проведена итоговая диагностика. Результаты диагностики были подвергнуты сравнительному анализу, внесены в речевую карту обучающихся.

Результаты на начало и конец учебного года:



Согласно анализу итогов логопедической диагностики, проведенной на конец учебного года, можно сделать вывод, что в ходе коррекционно-развивающей работы у обучающихся с ОВЗ сведены к минимуму ошибки, допускаемые при чтении текстов, значительно улучшилось понимание прочитанного.

Таким образом, поэтапная и целенаправленная работа со словами, предложениями, текстом позволяет ребёнку находить и выделять из большого объема информации необходимую и полезную, а также приобретать социально – нравственный опыт, заставляет думать, познавая окружающий мир.

Список литературы:

1. Ахутина, Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников.- М.: В. Секачев, 2018г – 48с.
2. Доблаев, Л.П. Анализ и понимание текста: методическое пособие Текст. / Л.П. Доблаев.- Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1987, 72с.
3. Ишимова, О.А. От буквы к слогу и словам. Учебное пособие для учащихся начальных классов общеобразовательных организаций. -М.: «Просвещение», 2018, 80с.
4. Ишимова, О.А. От слога к слову. Учебное пособие для учащихся начальных классов общеобразовательных организаций. -М.: «Просвещение», 2019, 64с.
5. Ишимова, О.А. Читаю словами. Учебное пособие для учащихся начальных классов общеобразовательных организаций. -М.: «Просвещение», 2019, 80с.
6. Ишимова, О.А. Читаю и понимаю. Учебное пособие для учащихся начальных классов общеобразовательных организаций.- М.: «Просвещение», 2019, 110с.
7. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. - СПб.: МиМ, 1997. - 286с.

List of literature:

1. Ahutina, T.V., Inshakova O.B. Nejropsihologicheskaya diagnostika, obsledovanie pis'ma i chteniya mladshih shkol'nikov. M.: V. Sekachev, 2018g – 48s.
2. Doblav, L.P. Analiz i ponimanie teksta: metodicheskoe posobie Tekst. / L.P. Doblav. Saratov: Izd-vo Saratovskogo un-ta, 1987, 72 s.
3. Ishimova, O.A. Ot bukvy k slogu i slovam. Uchebnoe posobie dlya uchashchihsya nachal'nyh klassov obshcheobrazovatel'nyh organizacij. M.: «Prosveshchenie», 2018, 80s.
4. Ishimova, O.A. Ot sloga k slovu. Uchebnoe posobie dlya uchashchihsya nachal'nyh klassov obshcheobrazovatel'nyh organizacij. M.: «Prosveshchenie», 2019, 64s.
5. Ishimova, O.A. Chitayu slovami. Uchebnoe posobie dlya uchashchihsya nachal'nyh klassov obshcheobrazovatel'nyh organizacij. M.: «Prosveshchenie», 2019, 80s.
6. Ishimova, O.A. Chitayu i ponimayu. Uchebnoe posobie dlya uchashchihsya nachal'nyh klassov obshcheobrazovatel'nyh organizacij. M.: «Prosveshchenie», 2019, 110s.
7. Kornev, A.N. Narusheniya chteniya i pis'ma u detej: Uchebno-metodicheskoe posobie. SPb.: MiM, 1997. - 286s.

Сулейманова С.А.,
учитель-логопед МБДОУ детский сад № 89 Крепыш,
Кожанова Н.С., канд. пед. наук, доцент
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ПОТЕНЦИАЛ ЭКОЛОГО-ЛИЧНОСТНОЙ СРЕДЫ В ГРУППАХ ДЕТСКОГО САДА, ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

***Аннотация:** Выделяются различные среды тех общностей, в которые включен ребенок: окружающая, социальная, социокультурная, образовательная (педагогическая), обучающая (дидактическая), информационная и коммуникационная. Образовательная среда является сложной системой, включающей предметную, организационно-технологическую и, в том числе, социальную составляющие. Функции образовательной среды - социализация, индивидуализация и культурная идентификация ребенка. Статья направлена на раскрытие основных требований к среде, дошкольной образовательной организации, ее структурным составляющим и их адаптация в специальном дошкольном образовании детей с интеллектуальными нарушениями.*

***Ключевые слова:** образовательная среда, эколого-личностное воспитание, дети с интеллектуальными нарушениями.*

Suleymanova S.A.,
teacher-speech
therapist kindergarten Krepysch,
Kozhanova N.S.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

THE POTENTIAL OF THE ECOLOGICAL AND PERSONAL ENVIRONMENT IN KINDERGARTEN GROUPS FOR THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

***Abstract:** Various environments of those communities in which the child is included are distinguished: environmental, social, socio-cultural, educational (pedagogical), teaching (didactic), information and communication. The educational environment is a complex system that includes subject, organizational, technological and, including, social components. The functions of the educational environment are socialization, individualization and cultural identification of the child. The article is aimed at revealing the basic requirements for the environment, preschool educational organization, its structural components and their adaptation in special preschool education of children with intellectual disabilities.*

***Keywords:** educational environment, ecological and personal education, children with intellectual disabilities.*

Эколого-личностное воспитание значимо и с позиций личностного развития ребёнка – правильно организованное, систематически осуществляемое в образовательных учреждениях под руководством людей, обладающих социальной культурой, оно оказывает интенсивное влияние на ум, чувство, волю. Система экологического просвещения и воспитания занимает все более приоритетное место в деятельности всех образовательных учреждений, в том числе специализированных коррекционных учреждений, в задачи которых входит воспитание и

обучение умственно отсталых дошкольников, развитие их познавательной деятельности и личности в целом, подготовка к самостоятельной жизни в качестве полноценных членов общества.

Дети с интеллектуальной недостаточностью чувствуют себя комфортно в знакомой обстановке, среди знакомых предметов и игрушек, и получают истинное удовольствие от занятий, когда они двигаются со знакомыми, хорошо известными предметами и игрушками, которые у них есть. Эту особенность необходимо учитывать при организации эколого-личностной среды, любое изменение, связанное с привнесением новых элементов, можно осуществлять только после того, как дети познакомятся с новым предметом, игрушкой или игрой и научатся действовать с ними. Однако возможность внести изменения, хотя и не очень существенные, обязательно должна быть доступны. Педагоги, используя понятие “образовательная среда”, хотят подчеркнуть, что обучение, воспитание, развитие и социализация ребенка происходят под воздействием обучающих и воспитательных действий и в зависимости от его индивидуально-психологических особенностей.

Одно из наиболее разработанных направлений исследования образовательной среды представлено в работах Витольда Альбертовича Ясвина. В методологическом отношении оно опирается на экологический подход к восприятию Дж. Гибсона, которое основано на понимании окружающей среды как среды обитания, то есть совокупности возможностей окружающего мира, которые обеспечивают или препятствуют удовлетворению жизненных потребностей человека.

Таблица 1

Представление ученых понятия «Образовательная среда»

Автор	Характеристика понятия
Виталий Владимирович Рубцов	Образовательная среда понимается как форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), в рамках которой создаются особые виды общности между учащимися и педагогами, а также между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания-умения-навыки учебной и коммуникативной деятельности.
Виктор Иванович Слободчиков	Образовательная среда как совокупность условий, обстоятельств, окружающую индивида обстановку и соответственно — границу, определяемую масштабом защиты от среды и её «утилизации» (способностью к ассимиляции и аккомодации).

По определению В.А. Ясвина, образовательная среда с позиции эколого-личностной модели — это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, определяющему поле возможностей для ее развития, которые содержатся в социальном и предметно-пространственном окружении. Чтобы образовательная среда оказывала развивающее влияние, она должна быть способна предоставить ряд возможностей для самосовершенствования всех субъектов образовательного процесса. Этот комплекс, по мнению В.А. Ясвина, включает три структурных компонента:

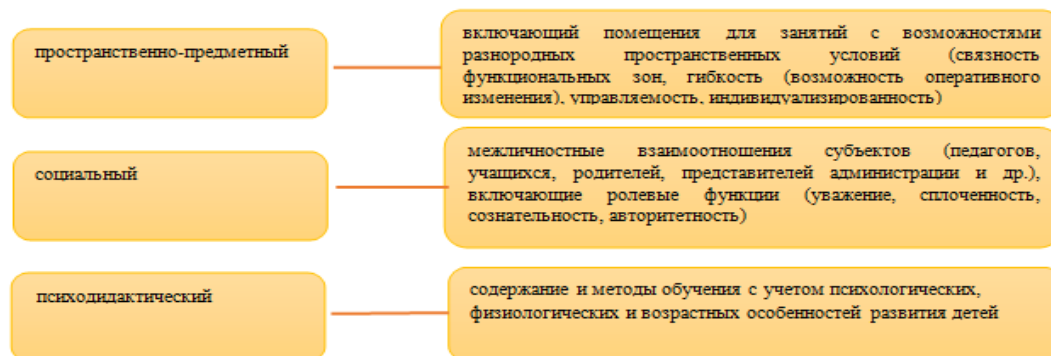


Рис. 1. Компоненты образовательной среды по В.А. Ясвину

Модель образовательной среды построена посредством переноса на образовательное пространство той логики изучения восприятия природной среды и отношения к ней, которые были разработаны в психологии экологического сознания и в педагогике воспитания личности. Поэтому, с одной стороны, исходным является понятие об окружающей среде как среде обитания, которая предоставляет возможность для удовлетворения жизненно важных потребностей живого организма, в данном случае человека.

Образовательная среда по эколого-личностной модели обладает развивающим эффектом при учете комплекса возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса.

В. А. Ясвин провел сравнительный анализ различных методологических подходов образовательной среды и выделил ряд общих взаимодополняющих, не противоречащих друг другу, позиций:

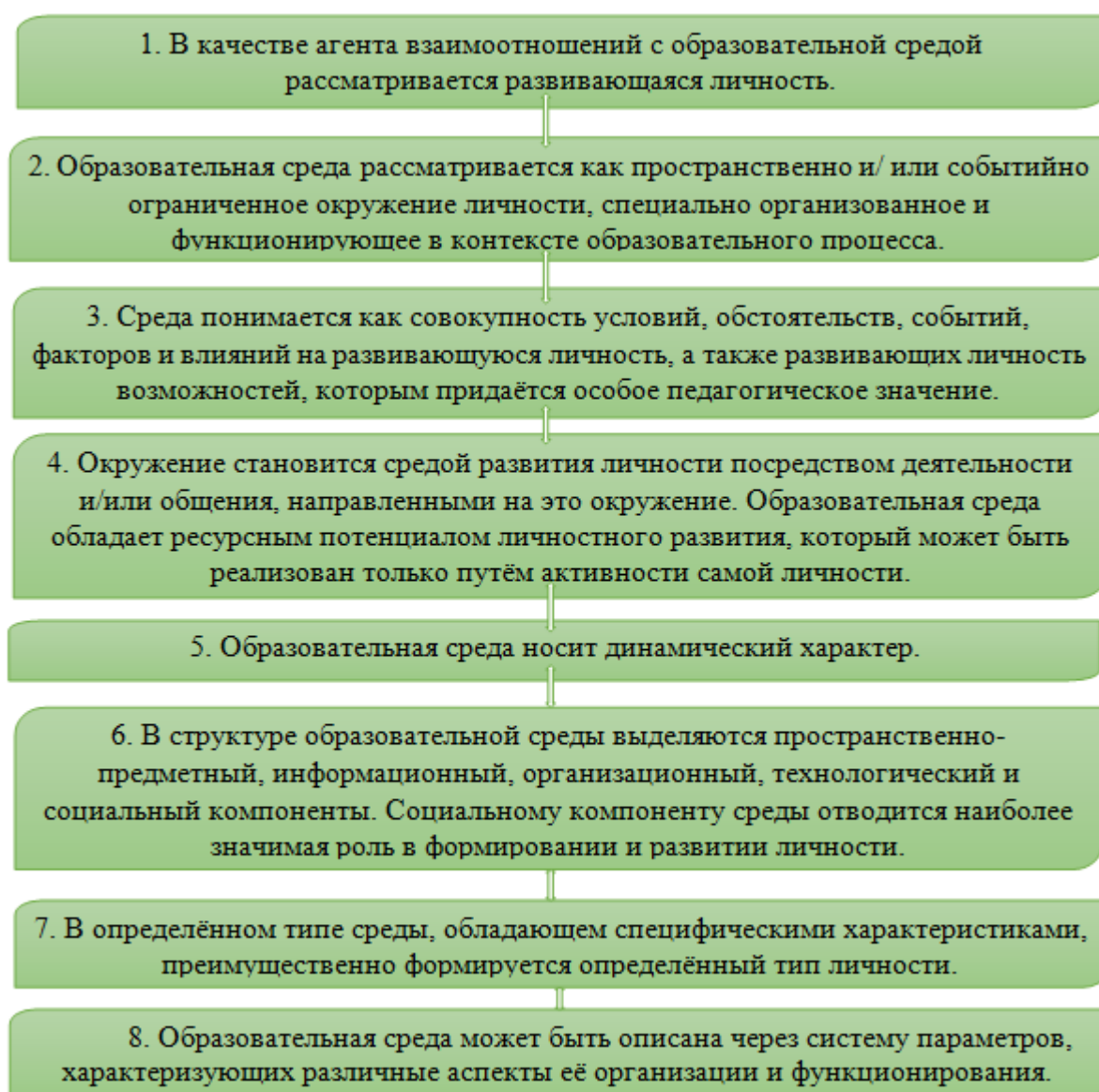


Рис.2 Методологические подходы к образовательной среде.

В рамках эколого-личностного подхода к исследованию, экспертизе и педагогическому проектированию личностно развивающих сред, в качестве «психологической единицы отношений ребёнка со средой» предлагается рассматривать «возможности» для удовлетворения потребностей личности, которые предоставляет эта

среда. «Возможность», согласно «теории возможностей» Дж. Гибсона, — это мост между субъектом и средой, свойства которого определяются как свойствами среды, так и свойствами самого субъекта, в отличие от «условий», которые могут рассматриваться отдельно от субъекта.

На основе эколого-личностной модели среды проводятся исследования совокупности условий, влияний и факторов воспитания и обучения, а также возможностей личностного развития, возникающих в ситуациях взаимодействий личности с образовательной средой.

Система принципов эколого-педагогического проектирования в рамках эколого-личностного подхода базируется на теории возможностей Дж. Гибсона, согласно которой возможность содержит два взаимосвязанных аспекта:

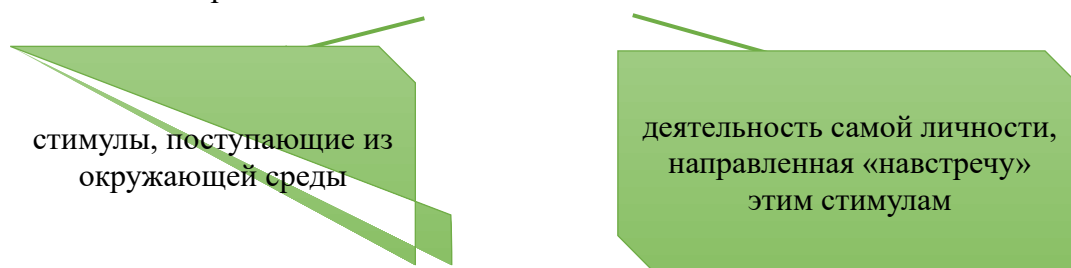


Рис.3. Аспекты, обеспечивающие возможности среды по Дж. Гибсону.

Таким образом, при эколого-педагогическом проектировании необходимо:

1. Организовать соответствующий комплекс «развивающих стимулов» — пространственно-предметный компонент образовательной среды;
2. Организовать «развивающую деятельность» субъектов образовательного процесса — организационно-технологический компонент образовательной среды;
3. Организовать «развивающее межличностное взаимодействие» субъектов, опосредующее воздействие на личность соответствующих стимулов и включение её в соответствующую деятельность в контексте образовательного процесса — социальный компонент образовательной среды.

Список литературы:

1. Дрозд, К. В. Проектирование образовательной среды : учебное пособие для вузов / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва : Юрайт, 2021. - 437, [1] с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-534-06592-3 : 1059-45.
2. Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности : учебник для вузов / О. П. Елисеев. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 390 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-10962-7. — URL: <https://urait.ru/bcode/492010> (дата обращения: 20.12.2022). — Режим доступа: по подписке. - Текст : электронный.
3. Информационно-методический ресурс: Диагностика личностного потенциала: сайт/Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее», 2021. - URL: <https://diagnostics.vbudushee.ru/> (дата обращения: 16.12.2022). - Режим доступа: свободный. — Текст: электронный.
4. Каратаева, Н. А. Педагогическое проектирование: региональные образовательные программы дошкольного образования : учебное пособие для вузов : для студентов бакалавриата и магистратуры, обучающихся по педагогическим направлениям / Н. А. Каратаева, О. В. Крежевских. - Москва : Юрайт, 2020. - 118, [1] с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-534-11114-9 : 250-95; 259-00. - Текст : непосредственный. —
5. Ясвин, В.А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии / В.А. Ясвин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 17. № 2. 2020. — С. 295-314. URL:<https://psy-journal.hse.ru/2020-17-2/375263323.html> (дата обращения: 17.12.2022). — Текст: электронный.

List of literature:

1. Drozd, K. V. Designing the educational environment: a textbook for universities / K. V. Drozd, I. V. Plaksina. - 2nd ed., ispr. and add. - Moscow : Yurayt, 2021. - 437, [1] p. - (Higher education). - ISBN 978-5-534-06592-3 : 1059-45.
2. Eliseev, O. P. Practicum on personality psychology : textbook for universities / O. P. Eliseev. — 4th ed., reprint. and add. — Moscow : Yurayt Publishing House, 2022. — 390 p. — (Higher education). — ISBN 978-5-534-10962-7. —URL: <https://urait.ru/bcode/492010> (accessed: 12/20/2022). – Access mode: by subscription. - Text : electronic.
3. Information and methodological resource: Diagnostics of personal potential: website/ Sberbank Charitable Foundation "Contribution to the Future", 2021. - URL: <https://diagnostics.vbudushee.ru/> (accessed: 12/16/2022). - Access mode: free. – Text: electronic.
4. Karataeva, N. A. Pedagogical design: regional educational programs of preschool education : a textbook for universities: for undergraduate and graduate students studying in pedagogical areas / N. A. Karataeva, O. V. Krezhevskikh. - Moscow: Yurayt, 2020. - 118, [1] p. - (Higher education). - ISBN 978-5-534-11114-9 : 250-95; 259-00. - Text : direct. –
5. Yasvin, V.A. Formation of the theory of the environment of personality development in Russian pedagogical psychology / V.A. Yasvin // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. Vol. 17. No. 2. 2020. – pp. 295-314. URL:<https://psy-journal.hse.ru/2020-17-2/375263323.html> (date of application: 17.12.2022). – Text: electronic.

Торкуляк Р.А., магистрант
НАО Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева,
Научный руководитель: Пустовалова Н.И.,
канд.пед.наук, доцент, профессор
НАО Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева,
г. Петропавловск, Казахстан

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

***Аннотация.** В данной статье рассматривается, что представляет собой экологическая культура, ее роль и важность в воспитании младших школьников с нарушением слуха. Раскрывается сущность понятий «экология», «экологическая культура» и «экологическое воспитание». Приводятся методы формирования основ экологической культуры младших школьников с нарушением слуха.*

***Ключевые слова:** экология, экологическая культура, экологическое воспитание, младшие школьники с нарушением слуха, экскурсия.*

Torkulyak R.A.,
undergraduate
North-Kazakhstan University M.Kozybaev,
Pustovalova N.I.,
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of
North-Kazakhstan University. M.Kozybaeva
Petropavlovsk, Kazakhstan

METHODS OF FORMING THE BASES OF ECOLOGICAL CULTURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

***Abstract.** This article discusses what constitutes an ecological culture, its role and importance in the education of younger students with hearing impairment. The essence of the concepts of "ecology", "ecological culture" and "ecological education" is revealed. The methods of forming the foundations of ecological culture of junior schoolchildren with hearing impairment are given.*

***Key words:** ecology, ecological culture, ecological education, formation of ecological culture, nature, junior schoolchildren with hearing impairment, conversation, excursion.*

Сформированность основ экологической культуры носит важный характер в воспитании детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Экологии отведено важное место в порядке человеческих ценностей, она способствует развитию культуры социума, поскольку с её влиянием происходит передача социального опыта человечества и формирование здорового образа жизни (Э.В.Гирусов, К.Т.Ефремов, Е.Е.Пуртова, И.Н.Рыжов, И.Т.Суровегина, Е.И.Чердымова, Г.А.Ягодин, Н.П.Тарасова) [1].

Экология – естественная наука о взаимодействиях живых организмов между собой и их средой обитания, об организации функционировании биосистем различных уровней. Термин «экология» был впервые введен в биологическую науку немецким ученым Э. Геккелем в 1866 г. Изначально экология и развивалась как составная часть биологической науки, в тесной связи с другими естественными науками — химией, физикой, геологией, географией, почвоведением, математикой.

Экологическая культура – это часть общечеловеческой культуры, система отношений, индивидуальных и общественных норм, установок и ценностей, взглядов, касающихся

взаимоотношения человека и природы; гармоничное сосуществование человечества и природной среды; отношение человеческого общества к окружающей среде и экологическим проблемам.

И.Н. Пономарева утверждает, что «экологическая культура» – это и способ, и мера реализации и развития отношений человека с природой в процессе её духовного и материального – деятельностного освоения ценностей культуры. В то время как С.С. Кашлев рассматривает экологическую культуру как обязательный и основной компонент культуры человека, дает ей следующее определение: «экологическая культура человека есть специфический способ обеспечения, организации и совершенствования его экологической деятельности, направленной в содержании, средствах и продуктах экологической деятельности». «Экологическая культура представляет собой совокупность требований и норм, предъявляемых к экологической деятельности, готовность человека следовать этим нормам» [2].

А.А. Вербицкий же считает, что экологическая культура – это совокупность опыта взаимодействия людей с природой, обеспечивая выживание и развитие человека и выражение в виде теоретических знаний и способов практических действий в природе и в обществе, нравственных норм, ценностей и культурных традиций. В то время как И.Д. Зверев считает, что экологическая культура предполагает наличие у человека определенных знаний и убеждений, готовности к деятельности, а так-же его практических действий, которые согласуются с требованиями бережно относиться к природе.

Таким образом, можно выделить единомыслие исследователей в том, что экологическая культура, во-первых, мера и способ самореализации человека в экологических рамках и, во-вторых, внутренний определитель деятельности, гармонизирующий отношения между человеком и природой.

На данный момент идет акцент на проблемы экологической культуры, как в целом в социуме, так и в отдельных отраслях науки.

Проблемы экологической культуры приобрели огромный масштаб. Именно поэтому перед обществом возникает вопрос о необходимости изменения своего отношения к человечеству и природе в целом. Например, переход от потребительского отношения к природе на коэволюционное, которое предполагает собой гармонию человека с природой.

Основным и важным фактором является и повышение уровня грамотности и сформированности основ экологической культуры подрастающего поколения. Именно поэтому, одной из основных задач является, повышение экологической культуры у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха, научение их навыкам бережного и рационального использования природных ресурсов, формирование гуманной позиции по отношению к природе и экологии, то есть формирование у младших школьников с нарушением слуха экологической культуры.

Что касательно детей с нарушением слуха, то для них формирование основ экологической культуры дополнительно способствует развитию их познавательной деятельности и речи ввиду их специфических особенностей. У глухих детей воображение «привязано» к восприятию, а потом к памяти. Но воспитание экологической культуры, например во время экскурсии, позволяют им увидеть все своими глазами и ощутить все собственноручно, за счет чего представления о природе остаются у них в памяти, что в итоге помогает им лучше использовать эти представления в воссоздании образов [3].

Учитывая тот факт, что элементом формирования культуры является результатом процесса воспитания, стоит обратиться к рассмотрению сущности понятия «экологическое воспитание».

Экологическое воспитание – это передача знаний, навыков, экологических установок и умений путем укрепления экологической информированности.

По мнению доктора педагогических наук Н.А. Рыжовой, экологическим воспитанием является «непрерывный процесс образования и развития ребенка, направленный на формирование системы экологических представлений и знаний, экологической культуры,

которая проявляется в эмоционально-положительном отношении к природе, в ответственном отношении к состоянию окружающей среды» [4, с. 7].

В педагогическом наследии В.А. Сухомлинского экологическое воспитание – это получение положительных чувств от окружающего мира, которые в дальнейшем будут иметь большое значение для духовного роста ребенка. Сухомлинский выстроил тонкую педагогическую систему, ориентированную на природоохранное обучение и воспитание. Общественное воспитание, по мнению педагога, не должно отделять ребенка от окружающего мира.

Экологическое воспитание – составная часть нравственного воспитания. Поэтому под экологическим воспитанием понимается единство экологического сознания и поведения, гармоничного с природой. На формирование экологического сознания оказывают влияние экологические знания, и убеждения. Экологические представления формируются у младших школьников в первую очередь на уроках окружающего мира. Знания, переведённые в убеждения, формируют экологическое сознание.

Начальная школа формирует у учащихся первичные знания о природе и навыки ее охраны, это связано с тем, что успешному осуществлению экологического воспитания младших школьников способствуют их особенности: эмоциональная отзывчивость, склонность к подражательности, восприимчивость к воспитательным воздействиям, любознательность. Дальнейшее отношение детей к природе во многом будет зависеть от того, осознают ли они ценность природы в жизни человека, многообразия связей человека с природной средой, насколько глубоко будут воспитаны нравственные отношения к природным объектам, желание трудиться на пользу природе. Надо, чтобы ребенок понял, что природа – это первооснова красоты и величия, ему надо внушать, что любить природу – значит творить добро. Можно сказать, что начальная школа – важнейший этап в становлении научно-познавательных, эмоционально-нравственных, практически-деятельностных отношений детей к окружающей среде и к своему здоровью на основе единства чувственного и рационального познания природного и социального окружения человека.

Исходя из всего вышесказанного понятие «экологическое воспитание» можно рассматривать как тождественное при условии целевой установки экологического воспитания на развитие экологической культуры. В более узком понимании термин «экологическое воспитание» может использоваться также в сочетании с другими категориями воспитательного процесса, как, например, «эколого-эстетическое воспитание», представляющее собой целенаправленное воздействие на развитие экологической культуры средствами изобразительного искусства, музыки, литературы и так далее.

В сущности экологического воспитания, как правило, выделяются две стороны: первая – экологическое сознание, а вторая – экологическое поведение. В этой работе следует рассмотреть только формирование экологического сознания, поскольку для этого на внеклассных мероприятиях окружающего мира могут быть созданы все условия. В свою очередь экологическое поведение формируется с годами и не столько на уроке, сколько во внеклассной и внешкольной деятельности ребенка.

Создание нового отношения человека к природе – задача не только социально-экономическая и техническая, но и нравственная. Она вытекает из необходимости воспитывать экологическую культуру ребенка, формировать у него новое отношение к природе, основанное на любви и неразрывной связи человека с природой. Экологическое воспитание школьника – это и есть познание всего живого, которое находится рядом с ребенком, взаимодействие со средой обитания и выработка на этой основе правильных форм взаимодействия с ней.

Итак, основная цель экологического воспитания – формирование ответственного и правильного отношения к окружающей среде, которое строится на базе экологического сознания. Это предполагает соблюдение нравственных и правовых принципов природопользования и пропаганду идей его оптимизации, активную деятельность по

изучению и охране природы своей местности. Сама же природа понимается не только как внешняя по отношению к человеку среда - она включает в себя и самого человека.

Успешность экологического воспитания по большей степени зависит от учета педагогических требований. Так, при внедрении требований экологического воспитания младших школьников с нарушением слуха необходим комплекс таких методических средств и приемов использования, которые бы точно оказывали влияние на чувства и сознание, на эмоционально-волевую сферу, и способствовали формированию ценностных ориентаций экологического характера младшего школьника с нарушением слуха.

В качестве таких методов и приемов в работе могут быть использованы: беседы, викторины, экскурсии, использование народных примет и народного календаря, народное творчество, экологические опыты и эксперименты. Использование методов и приемов эмоционального воздействия на сознание младшего школьника с нарушением слуха является важным и основным условием формирования основ экологической культуры у обучающихся начальных классов.

Наивысших результатов по воспитанию всесторонне развитой личности можно достичь при проведении урочных и внеклассных занятий. Они должны быть связаны между собой, дополнять и совершенствовать друг друга.

Формировать экологическую культуру необходимо уже с самого детства, в тот период, когда человек познает законы природы и уже способен оценить экологические проблемы. Наиболее благоприятный период для формирования экологической культуры, является младший школьный возраст. Для этого возраста характерно формирование ценностей и взглядов на мир, именно поэтому формирование экологической культуры в младшем школьном возрасте является залогом формирования ценности природы и окружающей среды у нового поколения.

Вопрос воспитания экологической культуры рассматривается многими педагогами и учеными. Для более успешного формирования основ экологической культуры у младших школьников с нарушением слуха нами были выявлены следующие формы и методы, способствующие наиболее полноценному воспитанию экологической культуры учащихся:

Беседа активизирует процесс обучение. В ходе беседы педагог может задавать вопросы для обсуждения, дополнять или уточнять высказывания учащихся. В беседе, как правило, делается упор на текст статьи, либо на наблюдение детей за природой и во время экспериментов, либо на рассказ педагога.

При формировании основ экологической культуры беседа также играет немаловажную роль. Она обучает взаимоотношениям с окружающей средой, природой, культуре поведения в ней. Именно во время беседы происходит формирование нравственных, этнических, экологических, мировоззренческих и подобных знаний младших школьников с нарушением слуха [5, с. 9].

Весомую роль в процессе беседы могут сыграть и этнические беседы. Они помогают научить младших школьников экологически грамотному поведению в природе.

Еще одним из способов формирования основ экологической культуры у младших школьников с нарушением слуха является использование игровых методов обучения. Этот метод является естественным для детей представленного возраста, так как помимо того, что ведущим видом деятельности у младших школьников является учебная, игры не перестают занимать для них важное место. В связи с этим игровой метод обучения при работе с детьми младшего школьного возраста с нарушением слуха могут обладать высокой эффективностью, если эти игры окажутся достаточно сопряжены с традиционной для данного возраста игровой деятельностью [6, с.56].

К методам формирования основ экологической культуры младших школьников с нарушением слуха во время внеклассных занятий относятся:

Экскурсия – как метод позволяет проводить наблюдения, изучать различные предметы, явления и процессы в естественных условиях. Данный метод очень интересен для детей младшего школьного возраста, так как он проводится вне школы и вне класса, не

имеет строгое ограничения по времени, может проводиться не только с учителем, но и с родителями [7, с. 296].

Благодаря экскурсиям учащиеся могут увидеть отношение природных объектов. Попадая в природную среду со всеми ее разнообразиями и явлениями, учащиеся учатся понимать связи организмов друг с другом и с неживой природой, убеждаются в том, что жизнь каждого растительного и животного мира находится в зависимости друг от друга, от множества моментов окружающей среды и от изменений в ней под воздействием деятельности человека.

Еще одним из наиболее эффективных методов можно отметить туристические походы. Данный метод очень эффективен при всестороннем развитии личности и экологическом воспитании. Но у данного метода есть свой минус: не все дети могут принять в нем участие, так как для него нужно иметь соответствующее оборудование, физическая и специальная подготовка, и самое важное, медицинские показатели по состоянию здоровья. В то время как к экскурсиям могут принять участие все желающие.

Метод туристического похода очень эффективен, так как может дать тот ожидаемый результат, ради которого человек и вступает на туристическую тропу:

- яркие впечатления (развитие восприятия)
- получение и обучение разным умения и навыкам
- физическое развитие и укрепление здоровья
- радостные переживания

Неподдельную радость у детей вызывают разные природные объекты, которые невозможно встретить в городской среде. Например: дерево причудливой формы или какое-то животное или насекомое. В этот же момент у детей возникает множество вопросов, на которые им интересно находить ответы, докопаться до самой истины. Возникает мотивация активной познавательной деятельности, повышение образовательного уровня младшего школьника, и так-же возникает желание сохранить. Не ломать ветки дерева или не ловить жуков и насекомых, а запечатлеть их на камеру. Так же навыки природоохранительной деятельности развивается когда дети убирают место привала, собирают мусор, следуют тропе дабы не нарушить естественный покров.

Включение младшего школьника с нарушением слуха в туристическую деятельность позволяет расширить его представления о диапазоне профессий, которые связаны с изучением и освоением живой природы. Благодаря туристическим походам, младший школьник повышает уровень биологических и экологических знаний, и так же меняет свою мотивацию поступков по отношению к природе, что в общем и способствует повышению уровня экологической культуры.

Таким образом, можно сделать вывод, что все методы, представленные нами, лучше всего способствуют формированию основ экологической культуры у младших школьников с нарушением слуха. Все методы направлены на формирование практических знаний, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение детей к окружающей среде и природному пространству.

Список литературы:

1. Ягодин, Г.А., Тарасова, Н.П., Пуртова, Е.Е. Система непрерывного образования в области устойчивого развития // Экологическое образование. – 2005. – № -С. 35-48.
2. Кашлев, С.С. Учитель как субъект эколого-педагогической деятельности. — Минск: БГПУ им. М.Танка, 1999 — 143 с.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М. – 1995.
4. Рыжова, Н.А. Экологическое образование в дошкольных образовательных учреждениях: теория и практика. – М.: Карапуз. – 2009. – 227 с.
5. Кашлев, С.С. Педагогическая диагностика экологической культуры учащихся. Пособие для учителя. – М. – 2000. – 15 с.

6. Клименьева, О.В. Дидактическое обеспечение экологического образования младших школьников: учеб.- метод. пособ. – Екатеринбург. – 2004. – 174 с.
7. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике. – Ростов. – 2005. – 448 с.

List of literature:

1. Yagodin, G.A., Tarasova, N.P., Purtova, E.E. System of continuous education in the field of sustainable development // Environmental education. - 2005. – no. - pp. 35-48.
2. Kashlev, S.S. Teacher as a subject of ecological and pedagogical activity. — Minsk: BSPU named after M.Tank, 1999 — 143 p.
3. Vygotsky, L.S. Imagination and creativity in childhood. – M. – 1995.
4. Ryzhova, N.A. Environmental education in preschool educational institutions: toria and practice. – M.: Karapuz. – 2009. – 227 p.
5. Kashlev, S.S. Pedagogical diagnostics of ecological culture of students. Manual for teachers. – M. – 2000. – 15 p.
6. Klimenteva, O.V. Didactic provision of environmental education for younger schoolchildren: studies.- method. help. – Yekaterinburg. – 2004. – 174 p.
7. Kojaspirova, G.M. Dictionary of Pedagogy. – Rostov. - 2005. – 448 p.

Umurzakova L.K.,
Master's Degree student,
North Kazakhstan University named after Manash Kozybayev,
Alpysbayeva M.B.,
Associate Professor, Doctor (PhD),
North Kazakhstan University named after ManashKozybayev,
Petropavlovsk, Kazakhstan

CONDITIONS FOR THE FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS AND ABILITIES IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

***Annotation.** This article talks about the importance of the formation of communicative competence among students, about the methodology for the formation of dialogic and monological forms of speech, about communicative skills. The article also examines the role of hearing in the development of social adaptation, the impact of hearing disorders on the entire speech and communication system of a person. The characteristics of special and specific conditions affecting the quality and effectiveness of educational activities are given.*

***Keywords:** children with hearing impairments, communicative competence, deafness, oral speech.*

Умурзакова Л.К.,
магистрант НАО Северо-Казахстанский университет
имени Манаша Козыбаева,
Алпысбаева М.Б.,
доктор (PhD), доцент, НАО Северо-Казахстанский
университет имени Манаша Козыбаева,
г.Петропавловск, Казахстан

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

***Аннотация.** В данной статье говорится о значении формирования коммуникативной компетенции обучающихся, о методике формирования диалогической и монологической форм речи, о коммуникативных умениях. Также в статье исследуется роль слуха в развитии социальной адаптации, влияние нарушений слуха на всю речеслуховую и коммуникативную систему человека. Дается характеристика специальных и специфических условий, оказывающих влияние на качество и результативность образовательной деятельности.*

***Ключевые слова:** дети с нарушениями слуха, коммуникативная компетентность, глухота, устная речь.*

Today, the issues of socialization of children with developmental disabilities are becoming priority areas of special education. The inclusion of this category of children in a full life and interpersonal communication with others is the main task of any special educational institution. A new approach to teaching at school is a competence-activity approach-orientation to the «result» of learning, fixed in the modern educational standard, namely: the formation of a complex of various competencies (communicative, informational, socio-cultural, socio-political, as well as preparation for education and self-development) in primary school students. Communicative competence can be considered leading and basic, since it underlies all other competencies.

Today, communicative competence should be consistently formed and developed in a unified logic, ready to solve problems in their native language, closely related to educational and information skills. The development of communication skills in oral and written speech should be

considered not only as a goal, but also as a means of acquiring any subject knowledge and skills. The communicative-active system at school for children with hearing impairments is a specially organized practice of speech communication in the process of activity, ensuring accuracy, awareness of the use of speech means and excluding formal memorization of speech material [1]. The implementation of the principle of communication involves special training in verbal communication. Children learn, first of all, the speech material they need in everyday communication with others. Participating in various types of extracurricular activities, students use sign language if they are not required to do so and the speech environment is not organized. It is important to give children the right words and phrases in time, to make them think how to pronounce them, to express their thoughts through speech. Oral speech occurs in the child in the process of collective activity, prompting him to engage in verbal communication. In the speech environment, students receive speech samples necessary to express their thoughts, interests and desires.

From the very beginning of education, children are engaged not in individual words and their forms, but in ready-made speech utterances that allow them to express requests, desires, feelings, thoughts. Children are taught spoken languages close to the vocabulary and syntax of oral speech (incomplete sentences, typical interrogative, motivational, narrative constructions). The teaching of spoken language is carried out in all lessons on speech development, in lessons on all other academic subjects and during extracurricular hours, so that a deaf child gets into a continuous and intensive dialogic environment. According to the program of teaching children with hearing impairments, students should master the ability to participate in communication in order to exchange information, motivate the interlocutor to perform any activity or activity, depending on the communication situation [2]. The main purpose of language teaching in primary school is the development of students' communicative abilities. In the process of dialogical communication, more than two students participate, between whom there is a repeated exchange of opinions, which involves the formation of students' communicative competence. Teaching communicative activity is a direct task of teaching deaf students, and the sooner this process begins, the better. The most important feature of the development of children with hearing impairments is that the development of a deaf child is impossible without special training. In all children with disabilities, personality development is difficult, but in deaf children, especially without the help of a specially trained adult, he loses communication with other people and even with loved ones. All the features of development are due to slow mastery of speech. Unlike a child with developed hearing, a deaf child does not need oral speech, because he rejects it. The development of cognitive activity of a deaf child is delayed, since verbal communication with adults, explanations and instructions that he gives to the child play an important role in its formation.

Deaf-blind Olga Ivanovna Skorokhodova, when asked what a person needs - sight or hearing, answered without hesitation: «Of course, a rumor. First of all, you need to hear what others are saying. A person lives in society....». «Deafness is a more serious physical disability than blindness. It deprives a person of their basic qualities - the ability to communicate quickly and freely. Deafness is a social disadvantage. It destroys the social ties of a direct personality, unlike blindness,» L. S. Vygotsky emphasized in his works [3, c. 156-184].

Communicative competence implies the ability to use all types of speech activity: reading, listening (listening), speech (monologue, dialogue), writing. All types of speech activity of deaf students have their own characteristics. In addition, these features make it difficult to organize joint activities of students with hearing impairment with peers with hearing impairment. Developed by S. A. Zykov, the system of teaching language to deaf children on the principle of forming speech communication from the very beginning provided for speech work not only in the classroom, but also outside of school hours, in the family. «There is no need to prove that the work on speech, reduced to lessons, cannot count on a high result if the children do not use the language the rest of the time» wrote S. A. Zykov [4, c. 36]. At the school for the deaf, it is necessary to intensify work on the development of extracurricular speech of students, to create a speech environment for them.

One of the ways to solve this problem is to include extracurricular speech development classes in educational work.

The problem of studying communicative competence in special pedagogy is presented by individual studies (O. V. Belyaeva, S. V. Del, O. V. Dzyuba, E. A. Chernysheva). In sign language pedagogy, the issues of speech communication of the deaf and hard of hearing have been fundamental since its formation as a science. The highlighted principles (the use of the need for communication, the organization of the speech environment, the use of activities in communication) in the communicative-activity system of teaching children with impaired hearing allow them to be active participants in speech reality (S. A. Zykov, T. S. Zykova, B. D. Korsunskaya, L. P. Noskova, etc.). Considering various aspects of speech activity of hard-of-hearing children, we can say that the formation of skills and abilities of possession of speech activity occurs only on the basis of active speech practice (R. M. Boskis, A. G. Zikeev, K. G. Korovin, etc.). The perception and reproduction of oral speech by hearing-impaired children occurs first with the support of objective activity and only then with an orientation to the meaning of words and the grammatical forms and structures that organize them. Written speech is formed as a "workaround" for teaching hard-of-hearing children the language from the very beginning, from preschool age when teaching global reading, tablets written in printed type.

The peculiarity of the features of the speech development of hearing-impaired schoolchildren, the role of auditory and auditory perception in it, and the importance of the qualitative pronouncing side of speech in full communication and interaction with others allow us to say that the content of the concept of «communicative competence» in relation to the hearing-impaired, including its components, may not coincide with the traditional understanding of the essence of the concept of communicative competence in relation to hearing children.

In relation to students with hearing impairments, communicative competence is understood as the ability to fully communicate verbally and in writing in compliance with social norms of speech behavior, with the use of speech knowledge, skills and abilities, including the skills of qualitative perception and reproduction of oral speech. We believe that the communicative competence of hearing-impaired children may include, along with the general components characteristic of hearing, and specific, due to secondary deviations in hearing impairment. Therefore, in our work, as the content of the working concept of communicative competence in relation to hard-of-hearing schoolchildren, we define it as the ability to establish and maintain the necessary contacts with other people, transmit and receive information in the process of social interaction, using speech means available for this age, including non-verbal communication components.

The problem of competence in communication, namely communicative, was dealt with by many scientists (J. Raven, V. I. Baydenko, I. A. Zimnaya, N. V. Kuzmina, V. N. Kunitsina, A. K. Markova, A.V. Khutorskoy, L. M. Mitina, L. A. Petrovskaya, E. V. Sidorenko, N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuilov, etc.). Researchers interpret this concept in different ways. So, for example, from the standpoint of pedagogical psychology (I. A. Winter) communicative competence means one when, along with oral, written communication, dialogue, monologue, generation and perception of text, knowledge and skills allow solving communicative tasks, experience helps to put knowledge into practice and prepares for communication in different communicative situations, the ability to start, direct, implement and control the communicative process.

From the point of view of social psychology, this concept is interpreted as follows. So, L. A. Petrovskaya speaks about the knowledge of ways of orientation in various situations, fluency in verbal and non-verbal means of communication. A number of authors (G. A. Andreeva, A. A. Bodalev, Yu. M. Zhukov, Yu. N. Emelyanov, E. L. Meliburda, etc.) consider communicative competence as a system of internal resources necessary for building effective communication in a certain range of situations of personal interaction. So, according to E. N. M. K. Kabardov, E. V. Artsishevskaya write about the ability to establish and maintain the necessary contacts with other people, including knowledge, skills, skills that ensure the effective flow of the communication process. E. V. Rudensky defines communicative competence as knowledge of the norms and rules

of communication, possession of it technology, an integral part of the broader concept of «the communicative potential of the individual».

In pedagogical science, communicative competence is defined as an integral system of mental and behavioral characteristics of a person that contributes to successful communication (I.A. Zimnaya, Yu.N. Emelyanov, A.K. Markova, E.V. Sidorenko, A.V. Khutorsky, etc.).

Representatives of the linguistic direction (D.I. Izarenkov, A.A. Leontiev, M. V. Mazo, R.B. Sabatkov, E.A. Khamraeva) define communicative competence as the ability to carry out speech activity, as the implementation of communicative behavior based on a system of components: motivational (speech behavior), cognitive (knowledge), operational (overcoming contradictions prescribed by the content training).

From the point of view of the psychological approach, communicative competence is defined, first of all, as the individual ability of a person adequately to the most diverse situations of communication (by purpose, by role relations, by form, by content) to organize his speech activity in its productive and receptive forms corresponding to each specific situation by linguistic means and methods. Kazartseva, by communicative competence, understands the knowledge, skills and abilities necessary to understand others and generate her own speech behavior programs that are adequate to goals, spheres, situations. And in the works of psychologists: G.A. Andreeva, A.A. Bodaleva, Y.M. Zhukov, E.N. Melibuda, the following definition is proposed: «communicative competence» is a system of internal resources necessary to build effective communication in a certain range of situations of personal interaction [5].

The multiplicity of definitions show that communicative competence is invariable characteristics that are not innate, but are acquired in the process of development and upbringing. The basis of communicative competence consists of communicative-speech skills and abilities, which are defined as a phenomenon of communicative culture, as communicative abilities and personality qualities that determine the effectiveness of the communication process, as ways of performing speech actions.

The formation of communication skills of deaf and hard-of-hearing children during group work requires the use of various methods. Oral, visual, practical and game techniques are often used in the classroom. Psychologists T. V. Kudryavtsev, A.M. Matyushkin, I. A. Makhmutov, Z. I. Kalmykova and others study psychological theses of problem-based learning in its various variations and methods of its study in sign language teaching. By analogy with the educational issues of extracurricular activities, the teacher chooses the most appropriate combination of methods for building educational and cognitive activity for a certain stage of the lesson, since several specific methods are usually used simultaneously. The choice of the method takes into account the level of development, behavioral characteristics, the emotional state of students, their aspirations and interests, the development of communication skills. Very effective methods of forming speech skills and skills of competent speech behavior are the creation and demonstration of communication situations through tasks including modeling of conflict situations of speech communication, didactic and plot-role-playing games. Other auxiliary directions are also used for the development of colloquial speech. These include: working with a closed picture, a story about a movie or cartoon you've watched, discussing questions about a story you've read, stories about interesting events, work done, about the past weekend and holidays. The legitimacy of a child's conversation also depends on the originality and exclusivity of the subject or event. The study of I. I. dvigun showed the obvious abilities of deaf schoolchildren when meeting with an unusual, unknown object or event. This work stimulates the speech activity of students. In the development of communicative activity at school, such methodological techniques are known as the organization of the situation necessary for the use of the right word, phrase; the use of this situation, various games. During extracurricular time, students' communication often occurs directly in the situation (in the process of natural communication) or in the classroom. In the first case, communication is carried out naturally: in the bedroom, bathroom, dining room, study room, yard, field, stadium, game room or classroom, etc., where speech situations or the teacher are intentionally created to correct and improve speech communication or directly arising situations are triggered [6].

Communication is a necessary condition for any human activity. Preschool children have an increased interest in communicating with their peers. There may be leaders in the group who are imitated by other children who obey them, preferring to play with them. However, often there are children in the group who do not have friends who show neglect or negative attitude and reject them, not taking them for a game or ridicule. Of course, this attitude of peers negatively affects the emotional state and personal development of these children. The peculiarities of children's speech development hinder the implementation of full-fledged communication, which is manifested in a decrease in the need for communication and behavioral characteristics.

Therefore, the task of teachers is to help children find friends, help others see their positive qualities, and support children's cooperation in joint activities. In difficult situations, purposeful joint work of a psychologist is necessary, aimed at correcting the problem that has arisen in interpersonal relations with a group of children, teachers, parents. The child's relationship with other children, his emotional well-being and the relationships of children in the group are greatly influenced by the teachers' assessment of the behavior and actions of children.

In order for children to have the opportunity to become intensive participants in communication, it is necessary to form children's need for speech activity [7].

It can be concluded that the formation of communication skills is an important condition for the mental and speech development of children with hearing impairments. Interaction with adults (verbal and nonverbal) is an important source of assimilation and assimilation of the experience of previous generations by children. The main method of developing the communicative skills of hard-of-hearing children is the development of speech, since the mastery of communicative activity occurs through the mastery of the language functioning in the speech of others.

List of literature:

1. Barabanov, R.E. Formation of communication skills in children with hearing impairment // Pedagogy: Traditions and Innovations: materials of the IV International Scientific Conference. - Chelyabinsk, 2013. - p.140-143
2. Beketova, E.S. Ways of formation of communicative skills in children with hearing impairment // Materials of the All-Russian scientific and practical conference "Science and society". - 2017. – p. 12-15
3. Vygotsky, L. S. Questions of child psychology. - St. Petersburg: Soyuz, 2009. – 203 p.
4. Zykov S.A. Ways to improve the quality of work on teaching language to deaf-mute children // Educational work in special schools. Moscow: Uchpedgiz, 2010. – pp. 35-40
5. Kazartseva, O.N. Culture of speech communication: theory and practice of teaching. – M.: Flint Nuka, 1999. – 496 p.
6. Rozanova, T.V., Yashkova, N.V. Personality research of children with hearing impairments. / Edited by T.V. - M.: Nauka, 2011. – 124 p.
7. Samokhvalova, A.G. Communicative difficulties of a child. Problems, diagnostics, correction. - St. Petersburg: Speech, 2014. - 432 p.

Урюпина Т.А., магистрант
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ

***Аннотация.** В статье раскрыты направления по преодолению общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста, а именно формирование лексико-грамматической стороны речи. Предположено, что разновозрастная группа выступает благоприятной средой для развития всех компонентов речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.*

***Ключевые слова.** Логопедическая работа, общее недоразвитие речи, лексико-грамматическая сторона речи, разновозрастная группа.*

Uryupina T.A.,
master student Surgut State
Pedagogical University,
Surgut, Russia

LOGOPEDIC WORK ON THE DEVELOPMENT OF THE LEXICAL AND GRAMMAR SIDE OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT IN A DIFFERENT AGE GROUP

***Annotation.** The article reveals directions for overcoming the general underdevelopment of speech in preschool children, namely the formation of the lexical and grammatical side of speech. It is assumed that a group of different ages is a favorable environment for the development of all components of speech in preschool children with general underdevelopment of speech.*

***Key words.** Speech therapy work, general underdevelopment of speech, lexical and grammatical side of speech, age group.*

С каждым годом наблюдается увеличение количества детей дошкольного возраста, которые имеют нарушения речевого развития. По данным Министерства просвещения Российской Федерации, 87% детей дошкольного возраста имеют нарушения речи. Около 60% школьников приходят в первый класс с нарушениями устной речи, к которым также добавляются проблемы с письмом и чтением. Об этом в октябре 2021 года на пресс-конференции заявила ректор Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина, член экспертного совета Ассоциации родителей детей и взрослых с дислексией М. Русецкая. Как пояснила ректор, одной из причин такого положения дел является сокращение числа обязательных обследований для детей. Ситуация настолько катастрофична, что в России к 1 сентября 2022 года увеличен прием в ВУЗы по программам бакалавриата и магистратуры для подготовки логопедов и дефектологов. Об этом говорится в поручении президента РФ Владимира Путина по итогам заседания президиума Госсовета состоявшегося 25 августа 2021 года.

Речевое развитие рассматривается в психологии и педагогике как общая основа обучения и воспитания. Одной из главных задач развития речи является формирование её лексико-грамматической стороны речи. Уже в дошкольном возрасте ребенок должен овладеть объемом словаря, достаточным для того, чтобы понимать речь взрослых и сверстников [1].

Нарушение речи у детей многообразны по своим проявлениям. Одни недостатки касаются только звукопроизношения, другие затрагивают процессы фонемообразования и

выражаются не только в дефектах произношения, но и в затруднениях звукового анализа и синтеза [2].

По мнению Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Т.В. Чиркиной, Л. Н. Ефименковой, Н. С. Жуковой, С. Ф. Спировой существуют речевые нарушения, которые включают в себя фонетико-фонематические и лексико-грамматические системы. Эти проявления выражаются в общем недоразвитии речи (далее ОНР) [4].

ОНР – наиболее распространенная форма речевых нарушений у детей дошкольного возраста. ОНР – это нарушение речи, для которого характерно позднее начало речевого развития, нарушение фонематического слуха, недостаточный активный и пассивный словарный запас, наблюдаются многочисленные дефекты звукопроизношения и аграмматизмы в речи. Оно может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. При данном виде нарушения интеллект может быть сохранен, слух ребенка в норме [2].

Нарушение речи влечёт за собой и нарушения высших психических функций (мышления, внимания, восприятия, памяти). У всех детей с ОНР всегда отмечается: полиморфное нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматической стороны речи.

Многие ученые, такие как Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховская, Н. С. Жукова, основным направлением при коррекции ОНР считают формирование лексико-грамматической стороны речи [4].

В норме формирование словарного запаса идет по следующим направлениям: расширение объема словаря и его активизация; уточнение значения слов; формирование семантической структуры слова и лексической системы родного языка [3].

Формирование словаря идет по следующим направлениям:

- расширение объема словаря;
- уточнение значения слов;
- формирование семантической структуры слова;
- организация семантических полей, лексической системы родного языка;
- активизация словаря, совершенствование перевода из пассивного словаря в активный [1].

Накопление активного словаря происходит не изолированно, а одновременно с совершенствованием грамматического строя. Если в норме ребенок учится изменять слова и правильно употреблять их в предложении в условиях постоянного общения с окружающими, то ребенок с речевой патологией имеет ограниченные возможности овладения лексико-грамматическими категориями на основе подражания речи окружающих. Он нуждается в специальных условиях обучения, где используются особые методические приемы [3].

Формирование грамматических представлений включает:

- упражнения на словоизменение (число, род, падеж);
- упражнения на словообразование (уменьшительные и увеличительные суффиксы, приставочные глаголы, относительные, притяжательные, качественные прилагательные, образование сложных слов);
- употребление предлогов;
- составление предложений различной структуры с постепенным усложнением [2].

Ребенок дошкольного возраста активно усваивает речь по подражанию. Все речевые компоненты формируются в ежедневном общении детей друг с другом и в процессе коррекционной работы учителя-логопеда, педагога-психолога и других специалистов учреждения.

Исследование проводилось на базе детского сада МБДОУ № 56 «Искорка» г. Сургута. Экспериментальная группа – разновозрастная группа компенсирующей направленности «Ромашка» 4-7 летнего возраста. 15 детей второго года обучения со следующими речевыми

диагнозами: ОНР I ур.р.р (1 ребенок); ОНР I-II ур.р.р (1 ребенок), ОНР II ур.р.р (2 ребенка), ОНР II-III ур.р.р (6 детей), ОНР III ур.р.р (5 детей).

Для логопедической диагностики были использованы следующие методики: «Комплексное обследование дошкольника 3-6 лет» (Т. А. Ткаченко); «Речевая карта для обследования» (О. И. Крупенчук).

На начало учебного года у большинства детей (73,3 %) был выявлен средний уровень сформированности лексико-грамматических категорий, у 4 детей (26,7 %) – низкий. Объем словарного запаса у детей приближен к возрастной норме. Дети знают и употребляют в речи обобщающие понятия, образуют существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Ошибки у детей наблюдаются в образовании относительных и притяжательных прилагательных, употреблении в речи сложных предлогов, назывании детенышей, употреблении антонимов. Также трудности возникают при согласовании существительных с числительными и прилагательными, в употреблении существительных с различными падежными окончаниями.

Обследование связной речи детей показало, что у 53,3 % (8 детей) низкий уровень. Дети затрудняются в составлении предложений, составлении рассказа по картине и серии картин, пересказе, не понимают смысла графической схемы. Половина группы детей (46,7 % - 7 детей) справляется с большинством заданий на достаточном уровне.

Навыки звукового анализа у детей старшей группы не сформированы. Были получены следующие результаты: высокий уровень – 2 ребенка (13,3 %), средний – 3 ребенка (20 %), низкий – 10 детей (66,7 %). Основная работа по развитию языкового анализа и синтеза планируется в этом учебном году на групповых занятиях по формированию фонетико-фонематических представлений речи, обучению грамоте и на индивидуальных занятиях.

Обследование фонематического слуха детей показало высокий уровень у 13,3 % (2 ребенка), 73,4 % детей (11 детей) имеют низкий уровень сформированности фонематического слуха, 13,3 % (2 ребенка) имеют средний уровень. Данный раздел находится на стадии формирования. У детей возникают проблемы с различением слов со сходным слуховым составом; в дифференциации звонких и глухих, мягких и твердых звуков; в различии слов со сходным звуковым составом, в придумывании слов с заданным звуком. Это, в свою очередь, негативно сказывается на правильном произношении звуков и сложной автоматизацией поставленных звуков в речи.

Методика развития всех речевых компонентов у детей дошкольного возраста направлена на формирование уровней языковой системы (в первую очередь, фонемного и морфемного уровней). Формирование лексико-грамматического строя речи включает в себя: словообразование, словоизменение, морфологию, синтаксис. Коррекционная работа в разновозрастной группе несет в себе некоторые сложности для учителя-логопеда. Это не только планирование занятий и проведение фронтальных занятий, но и содержание занятия, методические приемы, дидактический и наглядный материал [1].

В коррекционной работе по формированию и развитию лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста учитель-логопед должен использовать различные педагогические средства и методики, которые будут отличаться в зависимости от возраста ребенка. Например, речевые игры занимают первостепенное место для освоения ребенком морфологической части языка и словообразования; для формирования словосочетаний и предложных конструкций. Важную роль в коррекции выполняет создание педагогом положительной мотивации, которая способствует появлению развернутых высказываний. Формирование лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста должно проходить постепенно и поэтапно [2].

На начальных этапах активизация речевых высказываний носит общий характер. Если у детей с ОНР I уровня речевого развития уровень пассивного словаря на низком уровне, то, в первую очередь, учителю-логопеду необходимо начинать коррекционную работу по развитию понимания речи, накапливать элементарный активный словарь. Если уровень

пассивного словаря в рамках возрастной нормы, то задача учителя-логопеда – вызывание любых звукоречевых проявлений [4].

В возрасте 5-6-ти лет педагог обращает внимание на развитие элементарного анализа структуры предложения, на формирование грамматически правильной речи ребенка; в 6-7 лет – задача педагога привести ребенка к элементарному осознанию правильных грамматических связей между словами и словосочетаниями. В 6-7 лет ребенок способен проявлять самостоятельное речевое творчество, способен строить распространенные предложения, использовать сложные предложно-падежные конструкции. [1].

Именами существительными обозначают предметы, вещи, людей, животных, отвлеченные свойства. Они имеют грамматические категории рода, числа и падежа (различаются по родам и изменяются в числе и падеже). Необходимо упражнять детей в правильном употреблении падежных форм (особенно в употреблении формы родительного падежа множественного числа: слив, апельсинов, карандашей).

В предложении существительное является одним из важнейших компонентов, оно согласуется с прилагательными в роде, числе и падеже, координируется с глаголом. Детям надо показать разнообразные способы согласования существительного с прилагательными и глаголами. Глагол обозначает действие или состояние предмета. Глаголы различаются по виду (совершенный и несовершенный), изменяются по лицам, числам, временам, родам и наклонениям. Дети должны правильно употреблять глаголы в форме 1-го, 2-го, 3-го лица единственного и множественного числа (я хочу, ты хочешь, вы хотите, мы хотим, они хотят) [1].

Дошкольники должны правильно употреблять категорию рода, соотнося действие и предмет женского рода, мужского или среднего рода с глаголами прошедшего времени (девочка сказала; мальчик читал; солнце сияло).

Изъяснительное наклонение глагола выражается в форме настоящего, прошедшего и будущего времени (он играет, играл, будет играть). Детей подводят к образованию повелительного наклонения глагола - (действие, к которому кто-либо кого-либо побуждает: иди, беги, идем, бежим, пусть бежит, идемте) и к образованию сослагательного наклонения (возможное или предполагаемое действие: играл бы, читал бы). Владение разными категориями и формами глаголов необходимо детям для построения разного типа предложений [4].

Имя прилагательное обозначает признак предмета и выражает это значение в грамматических категориях рода, числа, падежа. Детей знакомят с согласованием существительного и прилагательного в роде, числе, падеже, с полными и краткими прилагательными (веселый, весел, веселы), со степенями сравнения прилагательных (добр – добрее, тихий – тише). В процессе обучения дети овладевают умениями употреблять и другие части речи: местоимения, наречия, союзы, предлоги [2].

Детей обучают способам соединения слов в словосочетания и предложения разных типов - простые и сложные. В зависимости от цели сообщения предложения делятся на: повествовательные, вопросительные и побудительные. Особая эмоциональная окрашенность, выражающаяся специальной интонацией, может сделать любое предложение восклицательным. Необходимо обучать детей умению обдумывать и словосочетания, затем правильно связывать слова в предложения [3].

В логопедической работе по формированию лексико-грамматической стороны речи и развитию связной речи педагог подбирает задания, игры и упражнения с опорой на лексическую тему недели, по которой работают все специалисты учреждения. Совместная, согласованная, ежедневная и практическая работа учителя-логопеда и воспитателя – неотъемлемая часть коррекционного процесса, т.к. задачи ставятся одни и те же: детальная проработка нового тематического материала, активизация и закрепление активного и пассивного словаря, формирование грамматических категорий.

При развитии лексико-грамматической стороны речи используются методы наглядного моделирования (схемы, пиктограммы, символы, модели, интеллект-карты и

другое). Данные методы наиболее эффективны при изучении предлогов. Сначала отрабатываются предлоги с ярко выраженным, конкретным значением (в, на, под), а позднее – остальные. Пиктограммы и модели широко применяются при выполнении заданий на словообразование и словоизменение. Продуктивным является использование наглядных моделей при построении предложений различных типов.

На фронтальных логопедических занятиях активно используем в работе альбомы Н.Е. Арбековой, Т.Ю. Бардышевой и Е.Н. Моносовой. Данные пособия ориентированы на развитие всех речевых компонентов, особенно на развитие лексико-грамматических категорий и связной речи. Для более успешных результатов, данные задания родители закрепляют с детьми дома.

За год коррекционной работы у большинства детей наблюдается положительная динамика в формировании лексико-грамматической стороны речи. Для сравнения, на начало 2021-2022 учебного года уровень сформированности грамматических категорий у большинства детей был на низком уровне (80 % - 12 детей), у 3 детей (20 %) – средний уровень. На начало текущего учебного года результаты у детей выше, объем активного и пассивного словаря увеличился, у детей старшего дошкольного возраста в речи появились наречия, синонимы, характерно использование простых предлогов.

В настоящий момент коррекционная работа продолжается, т.к. у детей разновозрастной группы наблюдаются аграмматизмы при согласовании существительных с числительными и прилагательными, в употреблении существительных в различных падежах. Большое количество ошибок наблюдается при использовании сложных предлогов.

Данные задачи решаются в ходе индивидуальных и фронтальных занятий учителя-логопеда и воспитателей группы. В коррекционной работе с детьми в течение режимных моментов и во всех видах деятельности планируется активно использовать нейрооборудование, игры и упражнения по формированию грамматических категорий, развитию связной речи, деревянные дидактические материалы для формирования элементарных фонематических представлений.

Список литературы:

1. Богатырева, А. В. Формирование лексико-грамматических категорий у детей с общим недоразвитием речи / А. В. Богатырева, М. А. Косткина. // Вопросы дошкольной педагогики. — 2018. — № 3 (13). — С. 67-69.
2. Жукова, Н. С. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : учебное пособие / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Литур, 2004, 2003. – 317 с. : ил. – (Учимся играя).
3. Лалаева, Р. И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: Литера, 2001. 150 с.
4. Филичева, Т. Б. Основы дошкольной логопедии: учебное пособие / Т. Б. Филичева, О.С. Орлова Т.В. Туманова и др. – Москва: Эксмо, 2015, 2017. – 318 с. : табл. – Кн. описана под загл. – Библиогр. в конце ст. – Термины: с. 308–316.

List of literature:

1. Bogatyreva, A.V. Formation of lexical and grammatical categories in children with general speech underdevelopment / A.V. Bogatyreva, M. A. Kostkina. // Questions of preschool pedagogy. — 2018. — № 3 (13). — Pp. 67-69.
2. Zhukova, N. S. Speech therapy: overcoming the general underdevelopment of speech in preschoolers : a textbook / N. S. Zhukova, E. M. Mastyukova, T. B. Filicheva. – Yekaterinburg : Litur, 2004, 2003. – 317 p. : ill. – (We learn by playing).
3. Lalaeva, R. I., Serebryakova N.V. Formation of vocabulary and grammatical structure in preschoolers with general speech underdevelopment. St. Petersburg: Litera, 2001. 150 p.

4. Filicheva, T. B. Fundamentals of preschool speech therapy: a textbook / T. B. Filicheva, O.S. Orlova, T.V. Tumanova, etc. – Moscow: Eksmo, 2015, 2017. – 318 p. : table – Book described under the title – Bibliogr. at the end of the article – Terms: pp. 308-316.

Хаматова К. А., студентка
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
Научный руководитель: Рюмина Ю.Н.,
канд. пед. наук, доцент БУ ВО «Сургутский
государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ МНЕМОТЕХНИКИ

***Аннотация.** В данной статье изложены теоретические и прикладные аспекты развития произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Рассматривается психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с ЗПР. Особое внимание уделяется мнемотехнике как средству развития произвольной памяти детей дошкольного возраста с ЗПР.*

***Ключевые слова:** задержка психического развития, дети старшего дошкольного возраста, память, произвольная память, мнемотехника.*

Khamatova K. A.,
Student of the Surgut State Pedagogical University,
supervisor: **Ryumina Yu.N.**,
cand. ped. Sciences, Associate Professor,
Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

DEVELOPMENT OF RANDOM MEMORY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT USING MNEMOTECHNIQUES

***Annotation.** This article describes the theoretical and applied aspects of the development of arbitrary memory in older preschool children with mental retardation. The psychological and pedagogical characteristics of preschool children with mental retardation are considered. Particular attention is paid to mnemonics as a means of developing arbitrary memory in preschool children with mental retardation.*

***Key words:** mental retardation, older preschool children, memory, arbitrary memory, mnemonics.*

Память является одним из важнейших психических процессов, поскольку она является условием для приобретения новых знаний, формирования умений и навыков. Она лежит в основе многих способностей человека. Благодаря чему расширяются возможности отражения действительности. Значение памяти в жизни человека огромно: без нее была бы невозможна никакая деятельность. Без памяти наши ощущения и восприятия, исчезая бесследно по мере возникновения, оставляли бы человека вечно в положении новорожденного.

В психологии существует несколько определений понятия «память». Память – это отражение опыта человека путем запоминания, сохранения и воспроизведения. По А.Э. Штейнмец: «Память – это познавательный психический процесс, заключающийся в запоминании, сохранении и последующем воспроизведении человеком (или животным) своего опыта под влиянием жизненных обстоятельств»[8, с. 60]. А.Р. Лурия давал следующее определение данного понятия: «...под памятью мы понимаем запечатление (запись),

сохранение и воспроизведение следов прежнего опыта, дающего человеку возможность накопить информацию и иметь дело со следами прежнего опыта, после того как вызвавшие их явления исчезли» [1, с. 218]. В.М. Козубовский под памятью понимал «психический процесс, проявляющийся в способности человека сохранять прошлый опыт, а также в возможности его повторного использования в своей жизни и деятельности» [2, с. 156].

Выделяют следующие свойства памяти:

- Объем. Объемом называют пространственную характеристику памяти, которая определяется предельно возможным количеством информации, сохраняемой памятью.
- Скорость запоминания – это временная характеристика памяти, которая заключается в быстроте усвоения и закрепления в памяти поступающей информации. Она измеряется временем, затрачиваемым на закрепление информации.
- Длительность. Длительностью сохранения называют временную характеристику памяти, которая определяется периодом от поступления информации в память до ее исчезновения или значительного искажения, изменяющего суть соответствующих сведений.
- Точность воспроизведения – это информационная характеристика памяти, которая отражает степень безошибочности воспроизведения информации и характеризуется степенью различия между исходно поступившей в память информацией и ее аналогом при воспроизведении.

П.И. Зинченко дает определение произвольному запоминанию «специальное действие, которое принимает различные формы в своем развитии в зависимости от компонентов, составляющих реальное содержание этого психического явления (предмета, средства запоминания, мотива, цели и т.д.)» [5, с. 13].

О.Ю. Зайцева определяет память как «сложную структуру функциональных систем разных уровней: от простой обработки поступающей информации, до уровней, на которых осуществляется сложнейшая организация и переработка запоминаемой информации» [1, с. 219].

О.Ю. Зайцева определяет произвольную память как «особую мнемическую деятельность, которая специально направлена на запоминание определенного материала и связана с применением особых способов или (и) приемов запоминания» [1, с. 219].

Условием отнесения памяти к произвольной ставится наличие мнемической задачи. В произвольной памяти процессы воспроизведения и запоминания выступают как мнемические, специальные. Генетически первичной по данной классификации является непроизвольная память: ее формирование предвещает формирование произвольной.

Первое систематическое изучение высших форм памяти у детей было проведено выдающимся отечественным психологом Л.С. Выготским. Исследования сложнейших форм произвольной мнемической деятельности, в которых процессы памяти связывались с процессами мышления, были существенно дополнены такими отечественными исследователями, как А.А. Смирнов, П.И. Зинченко.

Особую роль в развитии памяти играет дошкольный возраст, так как именно на этом этапе закладывается фундамент знаний, умений и навыков, которые пополняются и развиваются в течение всей жизни. Об этом говорили Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, З.М. Истомина, В.С. Мухина и др.

З.М. Истомина отмечает, что процесс становления памяти в дошкольном возрасте проходит ряд этапов. В старшем дошкольном возрасте уже начинается постепенный переход к произвольному запоминанию и воспроизведению материала. На первом этапе перехода от непроизвольной к произвольной памяти формируется мотивация (желание что-либо вспомнить или запомнить). Второй этап включает развитие и совершенствование необходимых для этого мнемических действий и операций [3, с. 47].

Для перехода от непроизвольного к произвольному запоминанию должны появиться специальные перцептивные действия, которые направлены на эффективное запоминание, полное воспроизводство удержанного в памяти материала. Впервые подобные перцептивные

действия выделяют в возрасте 5-6 лет, чаще всего для запоминаний детьми используется простое повторение. К возрасту 6-7 лет произвольное запоминание сформировано. Психологическим признаком его сформированности является стремление ребенка обнаружить и использовать логические связи в материале для его запоминания.

Проблема задержки психического развития и трудностей в обучении осознается как одна из наиболее актуальных психолого – педагогических проблем психологами и педагогами всего мира.

Сухарева Г. Е. дает следующее понятие «задержка психического развития - замедленный темп психического развития, личностная незрелость, неглубокое нарушение познавательной деятельности, по структуре и количественным показателям отличающимися от олигофрении, с тенденцией к компенсации и обратному развитию»[5, с. 13].

Этиологическую основу ЗПР составляют биологические и социально–психологические факторы, приводящие к темповой задержке интеллектуального и эмоционального развития ребенка. М.С. Певзнер и Т.А. Власова выделяют следующие:

1. Биологические:

– патология беременности (тяжелые токсикозы, резус-конфликт, гипоксия плода и др.), внутриутробные инфекции, внутричерепные родовые травмы, недоношенность, ядерная желтуха новорожденных, ФАС и т. д., приводящие к так называемой перинатальной энцефалопатии.

– тяжелые соматические заболевания ребенка (гипотрофия, грипп, нейроинфекции, рахит), черепно-мозговые травмы, эпилепсия и эпилептическая энцефалопатия и др., возникающие в постнатальном периоде и раннем детском возрасте.

– ЗПР иногда имеет наследственную природу и в некоторых семьях диагностируется из поколения в поколение.

2. Социальные. Задержка психического развития может возникать под влиянием средовых (социальных) факторов, что, однако не исключает наличие первоначальной органической основы нарушения. Чаще всего дети с ЗПР растут в условиях гипоопеки (безнадзорности) или гиперопеки, авторитарного характера воспитания, социальной депривации, дефицита общения со сверстниками и взрослыми.

ЗПР может проявляться замедленным эмоционально-волевым созреванием в виде различных вариантов инфантилизма, недостаточностью, задержкой развития познавательной сферы.

Особенностью задержки психического развития детей является качественно иная структура интеллектуальной недостаточности по сравнению с умственной отсталостью. Это дети с минимальным поражением коры головного мозга, даже специальная аппаратура не определяет поражение мозга.

Дети с ЗПР чрезвычайно отвлекаемые, неусидчивы, деятельность их нецеленаправленная, с большим трудом доводят начатое до конца. Характерна плохая память, так как она наиболее связана с состоянием коры головного мозга, они не запоминают, что происходит вокруг них. Низкая работоспособность, истощаемость, быстрая утомляемость. У большинства проявляется двигательная неловкость. Особенно моторная неловкость проявляется при рисовании, обучении письму. Они неустойчивы, обидчивы, по самым незначительным поводам могут расплакаться, смеяться, иногда бывают нервные срывы.

Бытовая речь достаточно правильная, но как правило, у этих детей нет развернутых предложений, часто отвечают одним словом или нераспространенным предложением. Характерно отсутствие потребности в общении. Речь используется в чисто прогматических целях. Не рассказывают, как было в детском саду, с кем, как играл. У них нет мотивации для общения.

Нормальные дети часто в дошкольном возрасте изобретают свои слова-неологизмы. У детей с ЗПР неологизмов совсем нет. Словарь ограничен, отставание в формировании грамматического строя, фонетико-фонематические нарушения.

Большую трудность представляет описание сюжетной картинки. Там ничего нет - говорят они. Другие описывают картинку с отсутствием действующих лиц. Только при помощи вопросов ребенок с ЗПР может описать картинку. Отставание в развитии речи проявляется и в недостаточной речевой регуляции, которая значительно отстает от нормы.

У них затруднено действие по речевой инструкции, так как быстро ее теряют, не запоминают. Обычно они не сопровождают свои действия речью, не могут подвести итог, оценить выполненную работу, спланировать предстоящую.

Мыслительная деятельность. Отставание в развитии мышления чрезвычайно выражено, но очень неравномерно. Например, решая задачи наглядно - действенного мышления дети ЗПР очень близки к норме. При решении задач наглядно – образного мышления дети испытывают трудность. Здесь результаты ниже чем в норме, но опережают умственно отсталых. Ярко выраженное нарушение проявляется при решении задач словесно – логического мышления, здесь дети с ЗПР проявляют себя на уровне умственно – отсталых в легкой степени (нелепые картинки, четвертый лишний, раскладывание серии последовательных картинок).

Часть детей хорошо классифицируют по предметным признакам, но не могут объяснить, почему так сделали. Это происходит потому, что у детей с ЗПР нет систематических представлений об окружающем мире, у них недостаточно сформированы мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, умозаключение.

Дети с ЗПР выделяются и в игровой деятельности. В игровой деятельности они очень отстают по сравнению с нормой. Дети в норме владеют ролевой игрой и стремятся к участию в ней. У большинства детей с ЗПР отсутствует творчество в игре. Самостоятельно ролевая игра не возникает. Игры их однообразны, бедны по содержанию, развернутый сюжет отсутствует.

К.С. Лебединской была разработана следующая классификация ЗПР[6]:

1) ЗПР конституционального происхождения - при данном варианте на первый план в структуре дефекта выступают черты эмоциональной и личностной незрелости. Инфантильность психики часто сочетается с инфантильным типом телосложением, с «детскостью» мимики, моторики, преобладанием эмоциональных реакций в поведении. Игровая деятельность для них более привлекательна, здесь они проявляют творчество, заниматься они не любят и не хотят.

Для конституциональной ЗПР характерен благоприятный прогноз при условии целенаправленного педагогического воздействия в доступной ребёнку занимательной игровой форме. Раннее начало коррекционной работы, индивидуальный подход могут снять вышеописанные проблемы. Возможно дублирование первого года обучения. Второгодничество не травмирует детей с данным видом ЗПР. Они легко вливаются в новый коллектив, быстро и безболезненно привыкают к новому учителю.

2) ЗПР соматогенного генеза – возникает у детей с хроническими соматическими заболеваниями сердца, почек, эндокринной системы и др. детей характеризуют явления стойкой психики и физической астении, что приводит к снижению работоспособности и формированию таких черт личности как робость, боязливость. Дети растут в условиях ограничений и запретов, сужается их круг общения, недостаточно пополняется запас знаний и представлений об окружающем. Во время сензитивного периода ребенок как раз находился в болезненном состоянии. Но таких случаев немного. Проявления – снижение работоспособности, утомляемость, вторично - инфантильность.

Нарастающая при утомлении головная боль, понижение аппетита, болевые ощущения в области сердца и прочее используется такими детьми как повод для отказа от деятельности при встрече с трудностями, при нежелании выполнять какую-либо работу.

Дети с соматогенной ЗПР нуждаются в систематической лечебно-педагогической помощи. Наиболее целесообразно помещать такого ребёнка в школы санаторного типа, при их отсутствии – необходимо создать в условиях обыкновенного класса охранительный медикаментозно-педагогический режим.

3) ЗПР психогенного генеза (социального плана) при раннем возникновении и длительном воздействии психотравмирующих факторов (жестокость, гиперопека, безнадзорность). В таких ситуациях могут возникнуть стойкие сдвиги в нервно-психической сфере ребенка, что приводит к патологическому развитию личности: у ребенка преобладают импульсивные реакции, неумение тормозить свои эмоции, негативизм, агрессивность, истерии, у других – робость, боязливость, страх, мутизм, то есть на первый план выступают нарушения в эмоционально – волевой сфере, снижение работоспособности, несформированность произвольной регуляции поведения.

При заинтересованности со стороны учителя, индивидуальном подходе, достаточной интенсификации обучения эти дети сравнительно легко могут заполнить пробелы в своих знаниях в обычных условиях школы-интерната.

4) ЗПР церебрально-органического генеза – самая большая часть детей с ЗПР. Эти дети характеризуются первичными нарушениями познавательной деятельности, является наиболее стойкой формой и представляет наиболее тяжелую форму ЗПР, нередко бывает пограничное с умственно отсталыми.

Обучение таких детей по общеобразовательной программе бесперспективно. Им нужна систематическая компетентная коррекционно-педагогическая поддержка.

Детям с ЗПР целесообразно оказывать комплексную психолого-педагогическую помощь, включающую индивидуальный подход учителя при обучении, индивидуальные занятия с сурдопедагогом, психологом в сочетании с медикаментозной терапией по индивидуальным показаниям. При условии своевременности и правильности подобной помощи недостатки познавательной деятельности и школьная неуспеваемость могут постепенно преодолеваются и в последующем такой ребёнок сможет удовлетворительно учиться по программе массовой школы.

Для успешного усвоения учебного материала детьми с ЗПР необходима коррекционная работа по нормализации их деятельности, которая осуществляется на уроках по любому предмету. Особое место должны занять уроки ручного труда (изо, занятия с воспитателем), так как на них значительное место занимает деятельность по наглядно-предметному образцу, что позволяет формировать обобщённые приёмы умственной работы.

Необходимо учить детей с ЗПР проверять качество своей работы как по ходу её выполнения, так и по конечному результату; одновременно нужно развивать потребность в самоконтроле, осознанное отношение к выполняемой работе. В случаях, когда по своему психическому состоянию ученик не в силах работать на данном уроке, материал объясняют ему на индивидуальных занятиях. Для предупреждения быстрой утомляемости или снятия её, целесообразно переключать детей с одного вида деятельности на другой, разнообразить виды занятий. Интерес к занятиям и хороший эмоциональный настрой учащихся поддерживают использованием красочного дидактического материала, введением в занятия игровых моментов. Исключительно важное значение имеют мягкий доброжелательный тон учителя, внимание к ребёнку, поощрение его малейших успехов.

У детей с задержкой психического развития память имеет свою специфику, и ее недостатки развития приводят к трудностям в обучении детей данной категории.

Продуктивность произвольной памяти существенно зависит от активности дошкольника при воспроизведении. Дошкольникам с ЗПР свойственны импульсивность, расторможенность, повышенная двигательная активность или, наоборот, вялость, медлительность, которые обычно сохраняются при воспроизведении заученного материала.

Дети с ЗПР демонстрируют более низкие результаты при запоминании связного текста, цифр, набора слов, предметных картинок. Необходимо подбирать материал так, чтобы его объем был доступен для ребенка (в 2 раза меньше по сравнению с нормой). Полнота воспроизведения зависит от памяти у старших дошкольников с ЗПР и её недостатки проявляются не только в снижении объема памяти, но и в ее недостаточной точности.

Поэтому необходимо дополнительное стимулирование со стороны педагога, чтобы ребенок имел возможность воспроизвести большее количество материала. Педагогу

необходимо соблюдать ряд психолого-педагогических условий: привлечение внимания ребёнка, используя частую смену видов деятельности; применение физкультминуток для снятия напряжения и повышения концентрации внимания; активизация ребёнка с ЗПР для познавательно-исследовательской деятельности, которая способствует развитию памяти у детей с ЗПР.

Трудности дошкольника, как правило, сопровождаются отклонениями в поведении. Ребенок либо очень возбудим, импульсивен, агрессивен, раздражителен, постоянно конфликтует с детьми, либо наоборот, скован, заторможен, пуглив, в результате чего подвергается насмешкам со стороны детей. Из таких взаимоотношений со средой, характеризующихся как состояние хронической дезадаптации, ребенок самостоятельно, без педагогической помощи выйти не может.

Педагог в работе с такими детьми должен не только видеть указанные ограничения, но и правильно оценивать возможности детей с ЗПР: при индивидуальной помощи (дополнительном объяснении) они правильно понимают информацию, адекватно используют предлагаемую помощь. Дошкольники с ЗПР при условии систематической коррекционной поддержки, интеллектуальной стимуляции, общеукрепляющего оздоровления имеют благоприятный прогноз в развитии.

Специальные упражнения по развитию мнестических функций способствуют целенаправленному воздействию на те виды памяти, которые недостаточно формируются при задержке психического развития. Например, если ребенок в основном опирается на зрительную память, он будет стараться как можно больше информации усвоить через данный канал восприятия. Однако, запоминание информации, предъявляемой на слух или тактильно, может даваться ему намного труднее. Владея этой информацией, можно развивать у детей именно недостаточно сформированные по модальности виды памяти для полноценного осуществления запоминания.

Наиболее часто используемым приемом запоминания в образовательной практике является - заучивание стихотворений и текстов наизусть. Однако, чтобы появился эффект, заучивание должно происходить по определенной схеме, с которой ребенка с нарушениями развития необходимо ознакомить.

Суть такой работы сводится к постепенному увеличению объема запоминаемой информации от нескольких слов до текстов большого объема, от рифмованных сочетаний до не связанных логически предложений.

Развитию ассоциативного мышления и памяти детей дошкольного возраста с ЗПР способствует мнемотехника. Она помогает развивать: ассоциативное мышление и память. Чтобы детям было интересно обучаться, необходимо предъявлять опорные рисунки для заучивания стихотворений. Зрительный же образ, сохранившийся у ребенка после прослушивания, сопровождающегося просмотром рисунков, позволяет значительно быстрее запомнить текст.

Также термин «мнемотехника» употребляют как обозначение визуализации некоего объекта, субъекта либо явления, достаточно полно описывающей его и облегчающей его запоминание или идентификацию. Это может быть наборы символов, предметов, изображений [7].

Также можно сказать, что «мнемотехника – это система «внутреннего письма», которая основывается на непосредственной записи в мозг связей между зрительными образами, обозначающими важные элементы запоминаемой информации». Выделяют несколько этапов мнемотехнического запоминания: кодирование в образы, запоминание, запоминание последовательности, закрепление в памяти [6].

Мнемотехника решает ряд важных задач, в том числе и в работе с дошкольниками с ЗПР[6]:

- указать методы для запоминания в короткое время такого огромного числа данных, которое без вспомогательных приемов было бы затруднительно уяснить;
- развитие памяти детей, также различных ее видов;

– развитие у детей психических процессов, таких как мышление, воображение, память;

– формировать у детей навыки запоминания любой предъявляемой информации.

Как указывают В.С. Мухина, Г.А. Урунтаева, в дошкольном возрасте бурно развивается память ребенка. Мнемотехника, или мнемоника, — это совокупность приёмов, увеличивающих объём памяти и облегчающих запоминание информации [7]. И для того, чтобы лучше развивать память, необходимо использовать мнемотехнические приемы [5, с. 38]:

1. Метод Цицерона. Ребенок запоминает образы, которые расположены в разных частях, а также на разных объектах того помещения, где находятся. При воспроизведении цепочки слов, дети как бы «снимают» данные слова – образы с конкретных объектов.

2. Сюжет-ассоциация. Дети составляют рассказ из предложенных слов, вызывают ассоциацию на знакомое произведение, а затем по незнакомым картинкам им предлагается придумать свой сюжет для того, чтобы запомнить эти картинки.

3. Коллаж. Это лист картона, плотная бумага или фланелеграф, на который наклеиваются или накладываются различные картинки. Суть составляет «беспорядок» из картинок. Основная задача – это связать все картинки между собой. Таким образом, отрабатывается сюжетный метод запоминания.

4. Классификация. Детям предлагают несколько картинок соединить в пары и обозначить их одним знаком.

5. Мнемотаблицы. Решает задачи, направленные на развитие основных психических процессов – памяти, внимания, образного мышления; перекодирование информации, т. е. преобразование из абстрактных символов в образы; развитие мелкой моторики рук при частичном или полном графическом воспроизведении.

6. Зашифруй стихотворение. Детям предлагают зашифровать короткое стихотворение. А потом вспомнить его по своим рисункам.

7. Ассоциации. Детям предлагаются различные таблички с геометрическими или другими знаками. Затем необходимо расшифровать картинку. Так мы, опираясь на опыт детей, показываем им как можно с помощью знака закодировать слово. После детям предлагают карточки со знаками и пустые карточки, на которых они сами могут нарисовать знак для заданного слова.

Работа с использованием приемов мнемотехники проходит в несколько этапов [5, с. 39]:

1. Проводится тестирование образной памяти детей.

2. На основании тестирования составляется перспективный план образовательной деятельности.

3. Непосредственно образовательная деятельность проводится в виде сюжетных композиций. Нагрузку желательно постепенно увеличивать, но так, чтобы дети успешно справлялись с решением задач. Однако задания должны быть такими, чтобы для их выполнения детям приходилось прилагать усилия. Слишком легкие упражнения быстро охладят интерес детей.

4. Проводится контрольное тестирование детей, выявляется результат работы.

Необходимо соблюдать четкую последовательность работы по развитию памяти старших дошкольников ЗПР методами мнемотехники [7]. Так на третьем этапе непосредственно образовательной деятельности рекомендуется придерживаться следующей логики в применении методов и приемов мнемотехники:

1. «Знак – слово» - Упражнение «Что это?» - детям предлагаются различные отдельные таблички с геометрическими или иными знаками и предлагают расшифровать картинку – например – круг. Это может быть и мяч и солнце. Так мы опираясь на опыт детей показываем им как можно с помощью знака закодировать слово. Самостоятельный поиск детьми изображений, символизирующих какое-либо слово или предмет. Задачей этого этапа является активный поиск изображений, умение аргументировать свой выбор.

2. «Слово-знак» - Упражнение «Зашифруй слово» - детям предлагают готовые карточки со знаками и пустые карточки, на которых они сами могут нарисовать знак для заданного слова. Сочетание символов, «чтения» цепочки символов. Осуществляется перекодирование информации, т. е. преобразование из абстрактных символов в образы.

3. «Парочки» - детям предлагают 6-10 картинок соединить в пары и обозначить их одним знаком.

4. «Соединим картинки в рассказ». Детям предлагают от 3 до 5 картинок (в дальнейшем до 10) и предлагают соединить их сюжетом.

5. «Зашифруй стихотворение». Детям предлагают зашифровать короткое стихотворение. А потом вспомнить его по своим рисункам.

6. Для кинестетиков – «Запомни стишок по движениям!». Ребенку читают стихи и показывают одновременно движения. Затем только демонстрируют движения и просят вспомнить строчку стихотворения.

Следование этому ходу развития в совершенствовании средств запоминания и воспроизведения обеспечивает постепенное формирование у ребёнка опосредованного и произвольного запоминания. Если приступить к обучению ребёнка пользованию мнемотехническими приёмами до того, как у него появятся первые признаки произвольного запоминания в процессе естественного развития памяти, то можно добиться того, что данный вид запоминания и воспроизведения материала начнёт складываться у детей не к 5-6 годам, а раньше.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у всех дошкольников с задержкой психического развития наблюдаются недостатки памяти, причем они касаются всех видов запоминания: непроизвольного и произвольного, кратковременного и долговременного.

Развитие непроизвольной памяти не прекращается в старшем дошкольном возрасте. Она продолжает развиваться. Вместе с тем на передний план все больше выступает произвольная память. Снижение произвольной памяти у детей с ЗПР – одна из главных причин трудностей в последующем школьном обучении. Без достаточного уровня развития произвольной памяти невозможно полноценное обучение, поскольку учебный процесс опирается преимущественно на эту форму памяти. Большинство детей старшего дошкольного возраста с ЗПР не владеют приемами смыслового заучивания, в то время как у нормально развивающихся детей развивается произвольное опосредованное запоминание.

Продуктивность произвольной памяти существенно зависит от активности дошкольника при воспроизведении. Поэтому необходимо дополнительное стимулирование со стороны педагога, чтобы ребенок имел возможность воспроизвести большее количество материала.

Список литературы:

1. Бороздина, Г.В. Основы психологии и педагогики: учеб. Пособие. / Г.В. Бороздина. – Минск: Высшая школа, 2016. – 415 с.

2. Козубовский В.М. Общая психология: познавательные процессы. Минск: Амалфея, 2008. 376 с

3. Маркина, О.А. Особенности памяти у детей с ЗПР. / О.А. Маркина // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации, материалы VII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск: Бора-Пресс, 2018. С. 47-48.

4. Николаева, Н.И. Использование приемов мнемотехники для развития памяти у детей дошкольного возраста // nsportal.ru: социальная сеть работников образования. 2013. - URL: <http://nsportal.ru/detskiysad/raznoe/2013/04/08/statya-ispolzovanie-priemov-mnemotekhniki-dlya-razvitiyapamyati-u>

5. Пешкова, Н.А. Развитие произвольной памяти старших дошкольников с задержкой психического развития с использованием мнемотехник. Учебно-методическое пособие. / Н.А. Пешкова. – Москва: Мир науки, 2020. – 114 с.

6. Попова, О.В. Особенности развития памяти у детей с задержкой психического развития // nsportal.ru: социальная сеть работников образования. 2011. - URL: <http://nsportal.ru/detskiysad/raznoe/2011/10/14/osobennosti-razvitiya-pamyati-u-detey-s-zaderzhkoypsikhicheskogo>
7. Староверова, О. Мнемотехника – эффективный способ развития памяти дошкольника // maam.ru: международный образовательный портал. 2014. - URL: <http://www.maam.ru/detskiysad/mnemotekhnika-yefektivnyi-sposob-razvitija-pamjatidoshkolnika.html>
8. Шипицына Л.М. Специальная психология: учеб. пособие.- СПб.: Речь, 2013. - URL: https://pedlib.ru/Books/3/0485/3_0485-1.shtml

List of literature:

1. Borozdina, G.V. Fundamentals of psychology and pedagogy: textbook. Manual. / G.V. Borozdina. – Minsk: Higher School, 2016. – 415 p.
2. Kozubovsky V.M. General psychology: cognitive processes. Minsk: Amal-fairy, 2008. 376 p
3. Markina, O.A. Features of memory in children with ZPR. / O.A. Markina // Youth of the XXI century: education, science, innovations, materials of the VII All-Russian student scientific and practical conference with international participation. Novosibirsk: Bora-Press, 2018. pp. 47-48.
4. Nikolaeva, N.I. The use of mnemonics techniques for memory development in preschool children // nsportal.ru : social network of education workers. 2013. - URL: <http://nsportal.ru/detskiysad/raznoe/2013/04/08/statya-ispolzovanie-priemov-mnemotekhniki-dlya-razvitiyapamyati-u>
5. Peshkova, N.A. Development of arbitrary memory of older preschoolers with mental retardation using mnemonics. Educational and methodical manual. / N.A. Peshkova. – Moscow: Mir nauki, 2020. – 114 p.
6. Popova, O.V. Features of memory development in children with mental retardation // nsportal.ru : social network of education workers. 2011. - URL: <http://nsportal.ru/detskiysad/raznoe/2011/10/14/osobennosti-razvitiya-pamyati-u-detey-s-zaderzhkoypsikhicheskogo>
7. Staroverova, O. Mnemonics – an effective way to develop a preschooler's memory // maam.ru : international educational portal. 2014. - URL: <http://www.maam.ru/detskiysad/mnemotekhnika-yefektivnyi-sposob-razvitija-pamjatidoshkolnika.html>
8. Shipitsyna L.M. Special psychology: studies. stipend.- St. Petersburg: Speech, 2013. - URL: https://pedlib.ru/Books/3/0485/3_0485-1.shtml

Чуйкова Е.И., учитель начальных классов
МБОУ лицей им. генерал-майора В.И. Хисматулина,
магистрант БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
Научный руководитель: **Некрасова О.А.**, канд. пед. наук,
доцент БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

СОСТОЯНИЕ ВОПРОСА ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Аннотация.** В статье рассматривается вопрос изучения дисграфии у обучающихся младших классов с общим недоразвитием речи, с целью профилактики данного нарушения письменной речи, а также для проведения наиболее эффективной коррекционной работы.*

Также, автор говорит об актуальности своевременного обнаружения нарушений как устной, так и письменной речи, что является профилактикой психологических и личностных расстройств у обучающихся младших классов.

***Ключевые слова:** дисграфия, письменная, устная, речь, младший школьник, общее недоразвитие речи, аграмматическая дисграфия.*

Chuikova E.I.,
master's student Surgut State
Pedagogical University Research
supervisor: **Nekrasova O.A.**,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

THE STATE OF THE ISSUE OF STUDYING AND OVERCOMING DYSGRAPHY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

***Annotation.** The article deals with the issue of studying dysgraphia in elementary school students with general speech underdevelopment, in order to prevent this violation of written speech, as well as to conduct the most effective correctional work. Also, the author speaks about the relevance of timely detection of violations of both oral and written speech, which is the prevention of psychological and personality disorders in primary school students.*

***Keywords:** dysgraphia, written, oral, speech, primary school student, general underdevelopment of speech, agrammatic dysgraphia.*

На этапе автоматизации письма, когда школьники приступают к усвоению и применению на практике грамматических правил русского языка, логопед может диагностировать наличие у учащихся аграмматической дисграфии. Это происходит приблизительно к концу 3-го года обучения в школе [1].

Аграмматическая дисграфия – это вид дисграфии, обусловленный несформированностью грамматических систем словоизменения и словообразования. Она проявляется в наличии стойких ошибок на письме. Данную форму дисграфии нельзя

отождествлять с незнанием орфографических правил ребенком [2]. Аграмматическая дисграфия обусловлена недостаточным развитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Ее можно обнаружить на уровне словосочетания, предложения и текста. На уровне словосочетания отмечаются нарушение согласования зависимого слова с главным в роде, числе, падеже; неверное употребление предлогов, окончаний, некоторых приставок и суффиксов, пропуски предлогов. На уровне предложения наблюдается нарушение последовательности слов в предложениях, пропуск членов предложений. На уровне текста обнаруживается ограниченное и бедное употребление в письменной речи описательных средств; пропуск главных и второстепенных членов предложения. Для учащихся, имеющих аграмматическую дисграфию, определение логических и языковых связей между предложениями является сложной задачей. Это приводит к рассогласованию между последовательностью предложений и последовательностью описываемых событий. При аграмматической дисграфии нарушаются смысловые и грамматические связи предложений друг с другом [1].

Характерной особенностью аграмматической дисграфии является искажение морфологической структуры слова. Данное нарушение проявляется в замене префиксов, суффиксов, флексий (собирать – «набирать», крольчата – «крольченки», много листьев – «много листов»), в неверном употреблении предложно-падежных конструкций ("на стулом"), в нарушении согласования ("настроение радостный", «форма квадратный», «свежие ветерок») [1].

М. Е. Хватцев систематизировал группы аграмматизмов, опираясь на психолингвистические знания о письме. Автор выделил следующие виды аграмматизмов: на уровне связного текста; синтаксические аграмматизмы на уровне определенного предложения; морфологические аграмматизмы [2].

На уровне связного текста аграмматизмы обусловлены отсутствием сформированности внутреннего программирования связного высказывания.

Данное расстройство приводит к нарушению смысла изображаемой ситуации, к трудностям разделения сложных семантических связей. Также отмечаются пропуски связующих смысловых звеньев, нарушение логического порядка изображаемых событий, а также бедность языковых средств, обеспечивающих цельность и связность текста. Синтаксический аграмматизм возникает вследствие расстройства внутреннего программирования определенного высказывания и обуславливает пропуски значимых элементов предложения и трудности логической последовательности слов в нем. Морфологический аграмматизм проявляется в нарушениях словоизменения и словообразования [4].

Не все авторы признают данный вид дисграфии, некоторые используют термин «дизорфография». На сегодняшний день аграмматическую дисграфию выделяют следующие авторы: Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, С. Б. Яковлев, Л. Г. Парамонова.

В настоящее время дизорфография считается менее исследуемой категорией нарушений письма. Не так давно нарушения письма, которые возникали у школьников в виде стойких нарушений, которые проявлялись в большом количестве орфографических ошибок, рассматривали как неспецифические и особо не изучали [5].

Трудности, которые касаются вопроса дифференциальной диагностики аграмматической дисграфии и дизорфографии связаны, прежде всего, с малой изученностью дизорфографии, а также с тем фактом, что дисграфия и дизорфография могут друг другу сопутствовать. Дизорфографическая ошибка может быть выявлена логопедом у школьника с аграмматической дисграфией [3].

Дизорфографические ошибки имеют принципиальное отличие от орфографических ошибок. Первые носят стойкий характер и возникают в следствие несформированности всех компонентов языковой сферы учащегося и, как следствие, могут повлечь за собой возникновение аграмматической дисграфии. Довольно часто после проведенной коррекционной работы по преодолению дисграфии на первый план выступают

дизорфографические ошибки. По мнению А. Н. Корнева, в процессе преодоления дисграфии во всех случаях параллельно следует проводить работу по предупреждению дизорфографии, даже если она себя еще не обнаруживает. Подобные нарушения письма часто оказываются стойкими и сохраняются вплоть до окончания школы. Автор также отмечает, что при сопоставлении дизорфографии с дисграфией, можно предположить, что в обоих случаях основой нарушений является несформированность метаязыковых навыков [5].

Таким образом, под дизорфографией следует понимать категорию стойких, специфических нарушений письма, для которой характерно отсутствие способности освоения орфографических навыков, несмотря на знание соответствующих правил.

В работе Е. А. Бабенко, А. С. Юсуповой указывается на то, что аграмматическая дисграфия возникает у школьников вследствие общего недоразвития речи [3].

В работах Г. И. Жаренковой отмечается, что дети с общим недоразвитием речи долгое время устойчиво не обнаруживают грамматической изменяемости слов родного языка, постоянно используя новые слова в различных сочетаниях между собой. По мнению Г. И. Жаренковой, отсутствие использования школьником флексий обусловлено тем, что в определенных словах лексическая база воспринимается учеником в качестве постоянного речевого раздражителя. Префиксы, суффиксы, а также окончания являются для школьника изменяющимся окружением базы, которое не обладает конкретным значением и представляет тем самым слабый речевой раздражитель, не воспринимающийся ребенком [2].

В работах Р. Е. Левиной, С. Б. Яковлева, Р. И. Лалаевой указывается, что главным механизмом возникновения аграмматической дисграфии является недостаточное развитие морфологической системы языка, неточность представления о синтаксических связях внутри предложения и текста [3].

М. М. Безруких в своей работе разъясняет этапы формирования навыка письма [1]. Первым этапом является элементарное письмо. Здесь происходит формирование зрительного и двигательного образа букв, их дифференциация. На данном этапе школьники обучаются звукобуквенному анализу, переводу фонемы в графему, свободному и верному выполнению всех графических элементов. Следующим этапом является грамотное письмо, на котором школьник может написать текст под диктовку, изложение, употребить основные элементарные орфографические правила, осмыслить и применить разнообразную лексику. И, наконец, на третьем этапе формируется грамотная письменная речь. На третьем этапе для школьника становится возможным понимание особенностей различных жанров письменной речи, составление грамотного, последовательного письменного текста в соответствии с заданной темой, использование в письменной речи выразительных средств языка [1].

При аграмматической дисграфии второй и, следовательно, третий этап формирования навыка письма оказываются незавершенными. Грамотная письменная речь не формируется в полном объеме [1].

Вопросами изучения и преодоления аграмматической дисграфии занимались такие ученые как Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова, Л. Н. Ефименкова, А. В. Ястребова, Т. А. Фотекова, М. М. Безруких. Многие исследователи в своих работах упоминают о том, что нарушения письма у школьника часто сопровождаются нарушениями чтения. Так, аграмматическая дисграфия, как правило, может сопровождаться аграмматической дислексией (специфическим нарушением чтения) [2].

А. Н. Гвоздев считает, «дограмматический период усвоения языка» проходит каждый дошкольник [6]. Около 3х лет у ребёнка формируется грамматически правильная устная речь. Однако даже в этом возрасте считается допустимым наличие словообразовательных и морфологических ошибок. Так называемые «детские аграмматизмы» вполне возможны до определенного возраста и в норме нивелируются в процессе освоения ребенком грамматических правил родного языка. Если к моменту поступления ребенка в школу в его устной речи наблюдаются аграмматизмы, то в будущем они будут сказываться на его письменной речи [2].

Процесс формирования речи, включая овладение лексико-грамматическим строем, представлен в работах А. Р. Лурия (1956); Д. Б. Эльконина (1959); А. Н. Гвоздева (1961); Н. И. Жинкина (1970); Н. С. Жуковой (1976, 1994); Г. В. Чиркиной (1985); Е. Н. Винарской (1987); С. Л. Рубинштейна (1989); Т. Б. Филичевой (1985, 2000).

А. Н. Гвоздев (1961) в одной из своих работ [6] выделил данные этапы развития грамматического строя речи:

1. период – период предложений, которые состоят из аморфных слов корней. В данном периоде выделяются два этапа:

- этап однословного предложения (от 1 г. 3 мес. до 1 г. 8 мес.);
 - этап предложений из нескольких слов-корней (1 г. 8 мес. до 1 г. 10 мес.);
2. период – период освоения грамматической структуры предложения.

Данный период состоит из трех этапов:

- этап формирования первых форм слов (1 г. 10 мес.-2 г. 1 мес.);
 - этап использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов (2 г. 1 мес.-2 г. 6 мес.);
 - этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических выражений (2 г. 6 мес.-3 г.);
3. период – период дальнейшего усвоения морфологической системы языка (от 3 до 7 лет) [6].

К моменту поступления в школу ребенок, не имеющий нарушений речи, овладевает всей сложной системой практической грамматики [4].

Для логопеда принципиально важно обнаружить проявления аграмматической дисграфии как можно раньше с целью профилактики данного нарушения письменной речи, а также для проведения наиболее эффективной коррекционной работы. Своевременное обнаружение нарушений как устной, так и письменной речи является профилактикой психологических и личностных расстройств у ребенка [6].

Согласно положениям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования предметы «Русский язык», «Родной язык» направлен на развитие у школьников позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека; овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета. Школьники должны уметь ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач. Выполнение данных требований Федерального государственного образовательного стандарта для школьников со стойким нарушением письменной речи оказывается затруднительным, а то и вовсе невозможным.

Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья утвержден федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, в котором при изучении предметной области «Филология» перечислены такие требования как:

1. Развитие диалогической и монологической устной и письменной речи, коммуникативных умений, нравственных и эстетических чувств, способностей к творческой деятельности;
2. Овладение грамотой;
3. Профилактика специфических и сопутствующих (графических, орфографических) ошибок;
4. Развитие устной и письменной коммуникации, способности к осмысленному чтению и письму;
5. Формирование «чувства» языка, умения отличать правильные языковые формы от неправильных форм;

6. Формирование языковых обобщений (фонематических, морфологических, синтаксических);
7. Развитие навыков семантического программирования и языкового оформления, как предложений, так и текста;
8. Формирование умений понимать содержание художественного произведения, работать с текстом (умение выделять части текста, составлять план текста) [4].

Существовавший ранее образовательный стандарт основывался на формировании у учащихся знаний, умений и навыков. В настоящее время в основе ФГОС начального общего образования лежит системно-деятельностный подход, предполагающий учет индивидуальных особенностей каждого ребенка и разнообразие организационных форм [2].

Для логопеда ключевой задачей в настоящее время является определение ключевых компетенций учащихся, необходимых для успешного совершенствования устной речи и формирования полноценной письменной речи. Одной из таких компетенций является языковая. Под языковой компетенцией понимается графическая сторона речи и орфография, произносительная, лексическая и грамматическая стороны речи [4].

Исходя из вышесказанного на сегодняшний день логопеду, оказывая помощь детям с особыми образовательными потребностями, необходимо в своей деятельности умело совмещать свои профессиональные цели и задачи с требованиями ФГОС [4].

Письмо представляет собой сложный психический процесс, механизмы которого непосредственно связаны с вербальными и невербальными формами психической деятельности [34]. На сегодняшний день наблюдается рост количества школьников с нарушениями письма и письменной речи. Нарушения письма обозначаются термином «дисграфия». Зарубежом нарушения письма совместно с нарушениями чтения могут обозначаться термином «дислексия», либо относиться к понятию «дизорфография». Нарушения письма и письменной речи, как правило, обусловлены сочетанием нескольких групп явлений: биологической недостаточностью мозговых систем; средовых условий; незрелостью психических функций. Основоположником психофизиологических механизмов письма является А. Р. Лурия. Им было выделено 3 уровня психологического строения письма, которые педагогу необходимо знать для правильной организации первоначального обучения грамоте [3]. Возникновение аграмматической дисграфии может быть обусловлено недостаточным развитием третьего блока – программирования, регуляции и контроля деятельности. Школьник не может соблюдать усвоенные грамматические правила, контролировать себя, даже если хочет этого [5].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что на сегодняшний день имеется несколько классификаций нарушений письма. Наиболее обоснованной, общепринятой в логопедии считается классификация, которая была создана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. Герцена и уточнена Р. И. Лалаевой [2]. В данной классификации выделяются следующие пять видов дисграфии: дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания (акустическая); артикуляторно-акустическая дисграфия; дисграфия на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока; аграмматическая дисграфия; оптическая дисграфия. В нашем исследовании мы строго придерживались данной классификации, так как она считается наиболее общепринятой и актуальной в современной логопедии. Вышеуказанная классификация позволяет сопоставлять вид дисграфии с механизмом её возникновения, а следовательно, определить наиболее оптимальные направления и методы коррекции [4].

На этапе автоматизации письма, когда школьники приступают к усвоению и применению грамматических правил на письме, логопед может выявить наличие аграмматической дисграфии [4].

Главным механизмом возникновения аграмматической дисграфии является недостаточное развитие морфологической системы языка, неточность представления о синтаксических связях внутри предложения и текста. Данный вид дисграфии проявляется в наличии стойких, специфических грамматических ошибок на письме. По мнению многих

авторов, аграмматическая дисграфия появляется у школьников на почве общего недоразвития речи. Аграмматическую дисграфию следует отличать от дизорфографии, для которой характерно отсутствие способности освоения орфографических навыков, несмотря на знание соответствующих правил [2].

Список литературы:

1. Баенская, Е.Р. Специальная дошкольная педагогика: учебное пособие для студентов вузов / Е. Р. Баенская ; под редакцией Е. А. Стребелевой. – Москва: Академия, 2002 – 312 с. – (Высшее образование). – ISBN 5-7695-0558-3. – Текст: непосредственный.
2. Барабонина, А. А. Профилактика и коррекция дисграфии // Проблемы педагогики. 2018. №3 (35).
3. Даньковская, Я. Ю. Аграмматизмы в устной и письменной речи учащихся младших классов с задержкой психического развития нейропсихологический подход // Вестник КГУ. 2010. № 4.
4. Керн, С. А. Эффективные методы коррекции дисграфии у учащихся младшего школьного возраста // Научный журнал. 2017. № 10 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnye-metody-korreksii-disgrafii-u-uchaschihsya-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 10.09.2020).
5. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов : пособие для логопедов и психологов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – 3-е изд. исправ. и доп. – М.: Юрайт, 2019 – 136 с. – Текст: непосредственный.
6. Чистякова, О.В. Исправляем дисграфию : 500 упражнений для учащихся 1-4 кл. / О.В. Чистякова. - СПб.: Литера, 2017 - 224 с. – Текст: непосредственный.

List of literature:

1. Baenskaya, E.R. Special preschool pedagogy: a textbook for university students / E. R. Baenskaya ; edited by E. A. Strebeleva. – Moscow: Academy, 2002 – 312 p. – (Higher education). – ISBN 5-7695-0558-3. – Text: direct.
2. Barabonina, A. A. Prevention and correction of dysgraphia // Problems of pedagogy. 2018. №3 (35).
3. Dankovskaya, Ya. Yu. Agrammatism in oral and written speech of primary school students with mental retardation neuropsychological approach // Bulletin of KSU. 2010. No. 4.
4. Kern, S. A. Effective methods of correction of dysgraphia in primary school age students // Scientific journal. 2017. No. 10 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnye-metody-korreksii-disgrafii-u-uchaschihsya-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (date of application: 09/10/2020).
5. Fotekova, T.A. Diagnostics of speech disorders of schoolchildren using neuropsychological methods: a manual for speech therapists and psychologists / T.A. Fotekova, T.V. Akhutina. – 3rd ed. correct.
6. Chistyakova, O.V. Correcting dysgraphia: 500 exercises for students of grades 1-4 / O.V. Chistyakova. - St. Petersburg: Litera, 2017 - 224 p. – Text: direct.

Чуйкова И.В., канд.пед.наук.,
доцент БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ВОЖАТОГО С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ

Аннотация. В статье представлен опыт работы студенческого педагогического отряда «Клюква». Рассмотрен практический модуль деятельности в детских оздоровительных лагерях Ханты-Мансийского автономного округа-Югра. Предложена структура работы студенческого педагогического отряда в вузе.

Ключевые слова: отряд, вожатый, детский оздоровительный лагерь, конкурс, школа вожатых.

Chuikova I.V.
candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor
Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

FEATURES OF THE COUNSELOR'S WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN CHILDREN'S HEALTH CAMPS

Annotation. The article presents the work experience of the student pedagogical detachment "Cranberry". The practical module of activity in children's health camps of Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug-Yugra is considered. The structure of the work of the student pedagogical team at the university is proposed.

Keywords: squad, counselor, children's health camp, competition, school of counselors.

Увеличение числа детей, имеющих стойкие функциональные расстройства, обусловило ратификацию федеральных законов о регулировании различных аспектов жизнедеятельности детей данной категории: «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации», «О государственной социальной помощи», федеральной целевой программы «Дети России», включающей подпрограмму «Дети-инвалиды», и других нормативно-правовых актов, основывающихся на основных принципах и положениях Конвенции о правах ребенка, внедрение приоритетных национальных проектов «Образование» и «Здоровье».

С внедрением национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», с внедрением новых ФГОС ++ происходят заметные изменения в нормативно-правовой и организационной поддержке детей с ОВЗ. Однако, «дети инклюзии» не всегда, в силу территориальных или иных барьеров, могут позволить себе правильно организовать свой летний отдых.

При равноценной важности решения всего комплекса проблем детей с ограниченными возможностями здоровья (улучшение условий жизни, социального и медицинского обслуживания, повышения качества образования, социальной подготовки и т. д.) актуальным является вопрос о принятии дополнительных мер по обеспечению адаптации и интеграции каждого ребенка в здоровый социум, в том числе посредством организации условий в учреждениях образования и социальной защиты населения.

Однако реальная практика свидетельствует, что специалистами данных учреждений недостаточно активно используется потенциал воспитательной работы в процессе организации совместной деятельности детей со стойкими функциональными нарушениями здоровья и здоровых детей. Данное упущение связано, скорее всего, с тем, что деятельность

интегративных детских групп имеет свои особенности. Именно эти группы являются одной из эффективных форм интеграции, включения данных детей в социум, позволяя преодолевать барьер их изолированности в той мере, которая им полезна и доступна на данном этапе развития.

Идея интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в социальную среду легла в основу работ отечественных и зарубежных исследователей А.В. Батовой, М. Ваннах, Т.В. Вареновой, Н.Г. Гадировой, Б. Дрехслер, Х. Есингер, С. Лангмейер, Н.Н. Малофеева, С.М. Микрюковой, Н.С. Моровой, В.И. Олешкевич, М. Руттер, Г.К. Селевко, А.В. Суворова, Е.Ю. Шпанко, И.Л. Шпицберг и др.

Вопросы адаптации детей с ОВЗ (Л.Е. Данилюк, В.Ц. Цыренов, Н.Ф. Сингина и др.), организация досуговой деятельности (С.В. Микрюкова, М.И. Чемакина, А.В. Молчанова и др.), реабилитация детей с ОВЗ (В.Д. Полканов, И.В. Тимофеев, Н.Н. Чалдышкиной и др.).

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья возможно только на основании индивидуального обращения к личности детей. Такие способы индивидуальной коммуникации рассматривались Н.П. Артюшенко, Э.А. Гафари, С.Н. Сорокоумовой и др.

Большой вклад в развитие общедоступной среды и поддержку социализации «детей инклюзии» внес академик РАО Н.Н. Малофеев, один из разработчиков ФГОС.

При многообразии научных и прикладных исследований актуальность проблемы педагогической поддержки социализации ребенка с ОВЗ, его адаптации и развития, недооценивать нельзя.

Одной из многих проблем, с которыми встречаются дети с ОВЗ и их семьи, является организация детского отдыха.

Организация отдыха детей, имеющих отклонения в развитии, в детском оздоровительном лагере (ДОЛ) – это взаимодействие всех служб ДОЛ: обслуживающего персонала, педагогического коллектива, медицинской службы и, конечно же, вожатых.

Именно вожатый может: создать комфортную обстановку для каждого ребенка, чутко отнестись к его потребностям, раскрыть все его возможности.

В лагерь могут приехать дети и с отклонениями в развитии. К ним относятся:

- [интеллектуальные нарушения](#),
- [эмоционально-волевые нарушения](#),
- [нарушения зрения](#),
- [нарушения слуха](#),
- [нарушения опорно-двигательного аппарата](#).

Этим детям нужны такие же условия для роста и развития, как и обычным, но с некоторыми специфическими особенностями социализации, зная которые можно организовать эффективную адаптацию в обществе и отдых детей.

Необходимо отметить, что многие дети, имеющие отклонения в развитии, очень редко остаются без родителей и уезжают надолго из дома. Поэтому особенностью работы вожатого с такими детьми является:

- создание благоприятных условий по адаптации и полноценного отдыха детей. Этого можно добиться с помощью установления дружеских отношений между ребенком, имеющим отклонения, и обычными детьми.

- вожатый должен привлечь ребенка к деятельности, интересной для самого ребенка, это могут быть кружки, спорт, какая-либо деятельность внутри самого отряда.

- совместно с медицинской службой вожатый должен организовать деятельность таким образом, чтобы это укрепило их здоровье.

- Необходимо сказать, что дети, имеющие отклонения в развитии, очень ранимы, близко к сердцу принимают критику в свой адрес, поэтому работать с ними нужно только через положительные эмоции и чувства и, конечно, к каждому ребенку должен быть индивидуальный подход.

В данной системе важное место отводится методике работы вожатого со здоровыми детьми по формированию у них толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, социально значимых инициатив.

Для этого, безусловно, нужны специальные знания и умения.

В Сургутском государственном педагогическом университете был проведен опрос студентов, которые проходили летнюю практику в детских оздоровительных лагерях. В частности, был задан вопрос: «С какими трудностями на практике Вы встретились при работе с детьми в ДОЛ (разного типа)?».

Были выделены следующие проблемы:

- организация культурно-досуговой деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья – 35% опрошенных студентов;
- нежелание оставить свои гаджеты (телефоны, планшеты и т.д.) – 27%;
- трудности работы в разновозрастных группах ДОЛ – 15% респондентов.

В СурГПУ много лет работает педагогический отряд «Альянс вожатых СурГПУ», в которой организована «Школа вожатых» при Центре молодежных инициатив». И на основании выявленных проблем была переработана программа данной школы.

Реализация программы предполагает прохождение студентами профильной психолого-педагогической подготовки, организованной в **три этапа**.

Первый уровень - общая подготовка в школе молодого вожатого в соответствии со спецификой избираемой деятельности, обучение должны пройти все члены педагогического отряда, куда включены:

- **дисциплина** «Основы вожатской деятельности» в соответствии с учебным планом направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование;
- **дисциплины по выбору**, направленные на формирование компетенций в направлении организации воспитательной и внеурочной деятельности;
- **школа молодого вожатого** «Альянс вожатых» (подготовка вожатых для загородных и городских детских оздоровительных лагерей, пришкольных площадках);
- **школа организаторов досуга детей и подростков**, в том числе с ОВЗ и инвалидов (подготовка организаторов работы по месту жительства, в реабилитационных центрах и др.);
- **школа организаторов воспитательной работы и досуга детей и подростков (в том числе инвалидов и с ОВЗ) в летних лагерях труда и отдыха**.

Второй уровень - организация работы школы подготовки инструкторов, в которой проходят обучение члены СПО СурГПУ, осуществляющие учебно-методическую работу с молодыми участниками программы.

Третий уровень - возможность получения участникам программы дополнительной профессиональной квалификации или осуществить повышение квалификации по программам дополнительного образования, параллельно с обучением или по окончании основного базового направления подготовки в бакалавриате.

Так же, необходимо сказать, что педагогический отряд «Альянс вожатых» реализует проект «Праздник в каждый дом», целью которого является содействие интеграции детей-инвалидов в общество (социальная инклюзия).

Данный проект предполагает решение следующих задач:

- 1) Расширение круга общения детей-инвалидов;
- 2) Организация культурно – досуговых мероприятий для детей с ограниченными возможностями;
- 3) Создание для детей с ограниченными возможностями оптимистичного настроения на преодоление трудностей;
- 4) Привлечение общественного внимания к проблемам детей инвалидов и их семей.

Промежуточные результаты проекта показывают:

- повышение эмоционального фона детей-инвалидов;
- расширение круга общения детей-инвалидов за счет активного участия в мероприятиях совместно с другими детьми и членами педагогического отряда;

- популяризация идеи социальной поддержки семей, имеющих детей-инвалидов;
- практический опыт работы студентов с детьми с ограниченными возможностями и их семьями.

В настоящее время, разработана инклюзивная программа смены «Созвездие талантов». Целью данной программы является интеграция ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Задачами выступают следующие: способствовать межличностной коммуникации между участниками программы; обеспечивать позитивный эмоциональный настрой участников; развивать и расширять сферы двигательной активности каждого ребенка с учетом состояния его здоровья; обеспечивать толерантное отношение здоровых детей к детям с ограниченными возможностями здоровья и проявление социальных инициатив и др.

Содержание данной программы построено с учетом логики развития деятельности детей в лагере (организационный, основной и заключительный периоды) на основе предоставления детям равных возможностей для участия в играх, конкурсах и других мероприятиях лагеря.

Программа включает в себя следующие мероприятия:

1. Зрелищные (блок «Актерское мастерство»): представления отрядов; выступления творческих групп (дети разного уровня здоровья и возраста под руководством вожатых, социального педагога, волонтеров); концерты, театрализованные костюмированные постановки, инсценировки художественных и самостоятельно придуманных стихотворных и прозаических произведений, игрища и др., в том числе с опорой на национально-региональный компонент;

2. Познавательные (блок «Интеллектуал»): знакомство с природно-оздоровительными факторами, элементарными экологическими и краеведческими сведениями, особенностями и возможностями детей с различными стойкими нарушениями здоровья, народными традициями и т.д.

3. Культура ХМАО-Югры и Ямало-Ненецкого народов (блок «Народные традиции»): культура народа ХМАО, в рамках «Дней национальной культуры»; элементарный туризм;

4. Прикладные (блок «Оч.умелые ручки»): участие в творческих мастерских по изготовлению мягких игрушек, оригами, цветов, украшений из бисера, соленого теста, бересты, предметов из бросовых материалов, информационных и поздравительных стенгазет; связанных с любительским собирательством и др.;

5. Физкультурно-оздоровительные (блок «ЗОЖ»): ежедневная зарядка, утренняя пробежка (самостоятельно либо в сопровождении здорового ребенка, вожатого, волонтера или социального педагога); ежедневное участие детей и подростков в спортивных соревнованиях, играх («футбол», «волейбол», «баскетбол», «шашки», народные подвижные игры), шуточные конкурсы без подготовки на скорость реакции, ловкость, меткость; воздушные ванны и водные процедуры, лечебные процедуры;

6. Собственно игровая деятельность (блок «Игра»): участие детей и подростков в деловых играх в рамках органов детского самоуправления; ежедневное проигрывание разнообразных социальных ролей в рамках тематических мероприятий с целью формирования толерантного отношения к окружающим, развития добровольных социальных инициатив.

Следует отметить, что вожатым и другим специалистам ДОЛ необходимо организовывать постоянные упражнения детей в разнообразных способах сотрудничества, партнерства и преодоления трудностей в соответствии с индивидуальными, возрастными и иными особенностями детей, формировать у детей чувство коллективизма, умение преодолевать болезненные переживания от дефекта, развивать чувство собственного достоинства и значимости вклада в общую победу.

Особая роль в данном виде лагеря отводится разновозрастным отрядам, в полной мере способствующих интеграции, взаимодействию между детьми из разных отрядов, построению новых взаимоотношений между детьми старшего и младшего возраста,

обеспечивая взаимопомощь с обеих сторон независимо от уровня здоровья, проявлению социального партнерства и индивидуального волонтерства. Разновозрастный состав детского коллектива не представляет для вожатых, социальных педагогов, педагогов-психологов и других специалистов лагеря трудностей в работе с ним, т. к. в процессе функционирования лагеря они опираются на возрастные психологические особенности и возможности каждого участника деятельности, учитывая возможности взаимопомощи и сотрудничества между детьми.

В перспективе развития данной программы особую значимость приобретает компетентная организация специалистами реабилитационно-оздоровительных мероприятий на основе игротерапии и разнообразных направлений арттерапии (музыкотерапия, кинезитерапия, вокалотерапия, имаготерапия и др.) в различных формах работы с детьми-инвалидами, здоровыми детьми на протяжении всей смены данного вида лагеря.

Таким образом, указанные приоритеты призваны обеспечить качественный комплексный подход к созданию благоприятных условий для улучшения жизнедеятельности, здоровья и интеграции детей со стойкими функциональными нарушениями развития в российское общество.

Мы считаем, что реализация всей работы, организованной в Сургутском государственном педагогическом университете позволит решить проблемы интеграции детей с особыми возможностями здоровья в социум, а открытое сердце вожатого, любовь к каждому ребенку и желание сделать их отдых счастливым помогут справиться с любой неординарной ситуацией и найти подход к каждому воспитаннику.

Список литературы:

1. Дрозд, К. В. Методика работы вожатого в детском оздоровительном лагере : учебное пособие для вузов / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2021. — 423 с. — ISBN 978-5-534-12479-8. — URL: <https://urait.ru/bcode/476416> (дата обращения: 20.12.2021). — Режим доступа: по подписке. — Текст: электронный.
2. Исаева, И. Ю. Досуговая педагогика : учебное пособие / И. Ю. Исаева. — 3-е изд., стер. — Москва : ФЛИНТА, 2021. — 196 с. — URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=54554> (дата обращения: 20.12.2021). — Режим доступа: по подписке. — ISBN 978-5-9765-0195-9. — Текст : электронный.

List of literature:

1. Drozd, K. V. Methods of work of a counselor in a children's health camp: a textbook for universities / K. V. Drozd, I. V. Plaksina. - 2nd ed., ispr. and add. - Moscow : Yurayt Publishing House, 2021— - 423 p— - ISBN 978-5-534-12479-8. - URL: <https://urait.ru/bcode/476416> (accessed: 12/20/2021). - Access mode: by subscription. - Text: electronic.
2. Isaeva, I. Y. Leisure pedagogy : a textbook / I. Y. Isaeva— - 3rd ed., ster. - Moscow : FLINT, 2021— - 196 p. - URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=54554> (accessed: 12/20/2021). - Access mode: by subscription. - ISBN 978-5-9765-0195-9. - Text : electronic.

Шайдуллина Э. О.,
учитель английского языка
МОБУ СОШ №1
пгт. Пойковский, Россия

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. Данная статья является обобщением опыта в области инклюзивного образования и обучения детей с ОВЗ английскому языку, который может использовать учитель с любым опытом работы и рекомендацией разработанной с целью оказания помощи преподавателям по организации эффективной работы с учащимися с ОВЗ на уроках иностранных языков. Все рекомендации составлены на основании требований ФГОС НОО.

Применяя новые педагогические технологии на уроках, можно убедиться, что процесс обучения английскому языку рассматривается с новой точки зрения и осваивает психологические механизмы формирования личности, чтобы добиться более качественных результатов.

Мы привыкли к требованию учителей иностранного языка вести словарь. Однако это можно немного преобразовать: вместо словарей создаем кластеры по отдельным темам. Это не просто запись слов с переводом и транскрипцией, а систематизация, классификация лексических единиц, при которой задействованы основные мыслительные процессы. Более того, его можно оформить при желании, что интереснее. Также это служит формой контроля словарного диктанта: дать полупустой кластер с просьбой дописать недостающие слова.

Ключевые слова: Технология «Clusters», иностранный язык, педагогическая технология, результат, обучающийся с ОВЗ.

Shaidullina E. O.,
English teacher
Secondary School No. 1
Poikovsky village, Russia

MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF TEACHING ENGLISH TO CHILDREN WITH DISABILITIES

Annotation. This article is a generalization of experience in the field of inclusive education and teaching English to children with disabilities, which can be used by a teacher with any work experience and a recommendation developed to assist teachers in organizing effective work with students with disabilities in foreign language lessons. All recommendations are compiled on the basis of the requirements of the Federal State Educational Standard.

By applying new pedagogical technologies in the classroom, you can make sure that the process of learning English is viewed from a new point of view and masters the psychological mechanisms of personality formation in order to achieve better results.

We are used to the requirement of foreign language teachers to keep a dictionary. However, this can be slightly transformed: instead of dictionaries, we create clusters on individual topics. This is not just a record of words with translation and transcription, but systematization, classification of lexical units, in which the main thought processes are involved. Moreover, it can be issued if desired, which is more interesting. It also serves as a form of vocabulary dictation control: give a half-empty cluster with a request to add the missing words.

Keywords: Technology "Clusters", foreign language, pedagogical technology, result, student with HIA.

В условиях современного российского образования согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» и профессиональному стандарту педагога одной из ключевых компетенций педагога является готовность и способность работать с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ)

Формирование у учащихся коммуникативной, языковой и социокультурной компетенции становятся неотъемлемой частью жизни современного человека.

Оказание коррекционной помощи и формирование данных компетенций невозможно без использования вариативных игр и современных педагогических технологий обучения иностранным языкам.

В последнее время возрастает роль английского языка. На первый план выходят практические навыки владения иностранным языком. Жизнь в современном мире не возможна без Интернета (общение, работа), а знание языка необходимо для полноценной деятельности в этой сфере. Основной и ведущей целью в преподавании языков в общеобразовательной школе является коммуникативная цель, которая и определяет весь учебный процесс. Сейчас активно формируется опыт обучения детей с ограниченными возможностями наравне с нормально развивающимися учащимися. В основе практики этого вида обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного ученика, поэтому процесс должен быть так организован, чтобы удовлетворить потребности ребенка с ОВЗ.

В группу школьников с ОВЗ входят дети с разными нарушениями развития:

- Слуха
- Зрения
- Речи
- Опорно-двигательного развития
- Задержкой психического развития
- Умственной отсталостью
- Выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая ранний детский аутизм
- Множественными нарушениями развития.

Специально для таких детей каждый год мы разрабатываем адаптированную рабочую программу по английскому языку. Это очень важно, ведь подобным детям просто необходим индивидуальный подход. Программа для детей с ОВЗ не предлагает сокращения тематических разделов. Но объем изучаемого лексического, синтаксического и грамматического материала значительно уменьшается. Это обусловлено малой практической значимостью и сложностью, которую он представляет для детей с ОВЗ. За счет освободившегося времени более детально отрабатывается материал по чтению, развитию устной речи и доступной грамматики.

Учитывая психофизиологические особенности детей с ЗПР, мы придерживаемся следующих методических принципов:

- Обеспечение подвижной деятельности детей
- Частая смена деятельности
- Погружение в языковую среду
- Многократное аудирование вводимых структур
- Преемственность и постоянное повторение материала
- Общее развитие ребенка посредством иностранного языка, раскрытие его творческих способностей.

А как же добиться положительных результатов? Способны ли такие дети изучать иностранный язык? Да, конечно это возможно, но целью изучения языка будет являться не практическое его владение, а общее развитие ребенка, а именно развитие мышления детей, памяти, речи, активизация их познавательной деятельности, обогащение их знанием об окружающем мире.

Знание иностранного языка даже на элементарном уровне помогает детям с ОВЗ социализироваться, становиться более самостоятельными. Благодаря этому реализуется основная задача инклюзивного образования – социализация детей с ограниченными возможностями здоровья.

В последнее время в школьном образовании появились новые технологии обучения, методы и приемы, которые призваны обеспечить высокую мотивацию к обучению. Для многих педагогов сегодня уже стали привычными методы критического мышления, проблемного обучения, модульного обучения, игровых и здоровьесберегающих технологий, информационно-коммуникационных технологий, методы проектов, технология сотрудничества и другие. Я бы хотела выделить самые эффективные и современные.

Игровые технологии.

Игровые технологии являются формой обучения, которая позволяет сделать работу учащихся интересной и увлекательной. Занимательность условного мира игры делает положительно эмоционально окрашенную монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации, а эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы и функции ребенка. Другой положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации, т.о. усваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс. В зависимости от цели урока игры могут быть самыми разными. Они могут предлагаться как в процессе закрепления учебного материала, так и на начальном этапе при изучении той или иной темы.

Часто на своих уроках мы используем мяч, яркие, озвученные игрушки и пособия, визуально-тактильные упражнения, которые развивают мыслительную деятельность, память и внимание, смотрим небольшие фрагменты из фильмов, мультфильмы на языке, исполняем детские песни. Главная проблема - удержать внимание ученика и качественно представить новый материал. В силу индивидуальных особенностей развития, дети с нарушениями здоровья отличаются от других детей, поэтому мы представляем материал в зависимости от их компенсаторных возможностей. Например, дети с нарушением слуха, с расстройством внимания и речи лучше усваивают наглядный материал — это картинки, презентации, электронные книги и задания; на старшем этапе — небольшие схемы, опорные таблицы, адаптированные тексты в виде комиксов.

Технология «Clusters»

Мы привыкли к требованию учителей иностранного языка вести словарь. Однако это можно немного преобразовать: вместо словарей создаем кластеры по отдельным темам. Это не просто запись слов с переводом и транскрипцией, а систематизация, классификация лексических единиц, при которой задействованы основные мыслительные процессы. Более того, его можно оформить при желании, что интереснее. Также это служит формой контроля словарного диктанта: дать полупустой кластер с просьбой дописать недостающие слова.

Postcrossing

В процессе обучения необходима практическая направленность знаний, а в обучении языку – это коммуникация, общение. Обмен открытками по всему миру, переписка на английском языке. Детям это нравится, так как за каждой открыткой – живой человек и реальное общение. Недавно в нашей школе проходила «Неделя английского языка» и это направление технологии было применено учащимся, включая детей с ОВЗ: они делали открытки и постеры, подписывали их и указывали любимую страну, куда бы они хотели направить свои работы. Считаю, что данная технология очень актуальна и полезна, так как происходит смена деятельности, развивается навык письма, формируется коммуникативное и языковое общение.

Метод проектов.

Суть метода проекта – стимулировать интерес ребят к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний и предусматривающим через проектную деятельность решение этих проблем, умение практически применять полученные

знания, развитие критического мышления. Любой проект состоит из нескольких взаимосвязанных этапов:

- I. Проблематизация-постановка проблемы.
- II. Целеполагание.
- III. Планирование.
- IV. Реализация имеющегося плана.
- V. Рефлексия.

Проектная деятельность направлена на формирование личности учащегося с ОВЗ, способного принять себя таким, какой он есть. Работа над проектом способствует развитию мышления, памяти ребенка, формирует познавательную активность и познавательную самостоятельность

ИКТ.

Сегодня для многих детей с разными формами инвалидности дистанционное обучение является единственным способом получить образование. Однако, недостаточно предоставить ученику необходимое оборудование и условия. Для этого важно правильно спланировать урок с учетом всех возрастных, психофизических особенностей ученика. Дети-инвалиды, как правило, часто ограничены в общении, поэтому мы, по возможности, придаем уроку коммуникативную направленность, что помогает ученику проще включаться в общение со сверстниками, выражать свои мысли как на родном, так и на английском языке.

ИКТ позволяет использовать на уроке тесты более рационально и экономит время урока. Учащиеся могут узнать свой результат сразу после тестирования. Применение ИКТ дает возможность избежать субъективности оценки. ИКТ помогает при обучении чтению, фонетике, грамматике, лексике, аудированию и переводу. Для этого мы применяем обучающие презентации, компьютерные программы с обратной связью, которые выступают также как средство самоконтроля.

Также хотелось бы выделить очень полезные интерактивные образовательные платформы для изучения иностранных языков, дети очень активно в них работают:

- Learning App
- World Wall
- ISL collective

В заключении, хочется добавить - учитель должен относиться к детям с ограниченными возможностями с особым пониманием, развить по максимуму их возможности, составить индивидуальный план работы с детьми, имеющими схожий диагноз. Учитель должен непрерывно поддерживать интерес таких детей к иностранному языку, используя творческий подход и всегда помнить, что «особенные» дети хотят, чтобы учитель не замечал их недостатков и относился к ним, как к обычным детям.

Исходя из собственного педагогического опыта, я поняла, что дети с ограниченными возможностями очень ранимые, легковозбудимые, многим сложно взаимодействовать с другими детьми, работать в команде. Именно поэтому процесс обучения детей с такими детьми должен оставаться творческим.

Таким образом, обучение английскому языку детей с нарушениями здоровья особенно актуально в настоящее время в силу того, что сегодня важно не столько дать ребенку как можно больший багаж знаний, сколько обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие, вооружить таким важным умением, как умение учиться.

Добиться поставленных задач во многом помогают современные педагогические технологии. Конечно же, не все учащиеся выйдут из школы свободно владеющими английским языком, но иноязычная культура, которой они овладевают в процессе общения, поможет им обогатиться духовно.

Шатилова Н. А.,
учитель-логопед КГУ Школа-лицей Дарын,
г. Петропавловск, Казахстан

ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТОВАЦИИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С УЧАЩИМИСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

***Аннотация.** В данной статье отражена целенаправленная работа по развитию мелкой моторики пальцев рук, которая ускоряет созревание речевых областей и стимулирует развитие речи ребенка. Для решения коррекционных и развивающих задач представлена методика использования пуговичной терапии. Задания ориентированы на взаимодействие произнесения звуков и движения пальцев. С помощью дидактического средства «Игрушечный будильник»- способный разбудить детское самосознание - реализована идея многофункционального дидактического комплекса.*

***Ключевые слова.** Учебная мотивация, учащиеся с особыми образовательными потребностями, практические приемы, логопедические занятия.*

Shatilova N. A.,
speech therapist teacher of Lyceum School,
Petropavlovsk, Kazakhstan

PRACTICAL TECHNIQUES FOR CREATING EDUCATIONAL MOTIVATION IN SPEECH THERAPY CLASSES WITH STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

***Annotation.** This article reflects the purposeful work on the development of fine motor skills of the fingers, which accelerates the maturation of speech areas and stimulates the development of the child's speech. To solve correctional and developmental tasks, the method of using button therapy is presented. Tasks are focused on the interaction of pronouncing sounds and finger movements. With the help of the didactic tool "Toy alarm clock" - capable of awakening children's self-awareness - the idea of a multifunctional didactic complex was realized.*

***Keywords.** Educational motivation, students with special educational needs, practical techniques, speech therapy classes.*

Во всем просвещенном мире общество пришло к пониманию, что в соответствии с общечеловеческой этикой и требованием социальной справедливости – ущемление прав детей в образовании не допустимо. В соответствии с Государственной программой развития образования в нашей стране с 2011 года поэтапно внедряется инклюзивное образование. Стратегический план развития Республики Казахстан до 2025 года, согласно пункту 1.1 «Обеспечение доступности и инклюзивности образования». В Казахстане число детей с особыми образовательными потребностями с каждым годом растет. В 2017 году в общеобразовательные школы ходило 60006 детей с ООП, в 2018 году – уже 61336 детей. По данным Национальной образовательной базы данных, условия для инклюзивного образования сейчас есть. До конца 2022 года, по данным МОН для инклюзивного обучения модернизируют 30% детских садов, 70% средних школ и 40% колледжей. Законодательством Республики Казахстан в соответствии с международными документами в области защиты прав детей введены понятие – лица (дети) с особыми образовательными потребностями и принцип равных прав на получение качественного образования этих детей, который реализуется в виде инклюзивного образования[1].

Казахстан, предпринимая последовательные стратегические шаги в развитии инклюзивного образования, законодательно обеспечивает равные права и равные

возможности детям с особыми образовательными потребностями. В соответствии с Государственной программой развития образования и науки на 2020-2025 годы планируется оптимизировать и автоматизировать оказание государственных услуг в сфере специального и инклюзивного образования и интегрировать в одно целое усилия системы образования, здравоохранения и социальной защиты. Будет расширяться сеть КППК и ПМПК. Школы будут обеспечены соответствующими специалистами по сопровождению детей в инклюзивной среде с особыми образовательными потребностями. [1, с. 39].

Одной из важнейших задач общеобразовательных школ является задача обеспечения интеллектуального, духовно-нравственного и физического развития личности ребенка.

В связи с этим в настоящее время все более востребованным становится поиск эффективных методов и приемов, направленных на коррекцию речевых нарушений у учащихся с особыми образовательными потребностями.

На фоне комплексной логопедической помощи инновационные методы, оптимизируют процесс коррекции речи и способствуют оздоровлению всего организма.

В логопедической работе очень важно отобрать такие методы и приемы, которые позволят сохранять у учащихся интерес и мотивацию к учению. Большая роль в этой работе отводится логопедическим играм.

К.Д. Ушинский писал: «Для дитя игра — действительность, гораздо более интересная, чем та, которая его окружает» [2]. Играя, учащийся может приобретать новые знания, умения, навыки, в игровой деятельности раскрывается индивидуальность ребенка, формируются чувства коллективизма и взаимопонимания, развиваются творческие способности детей. Вместе с тем в игре развивается и речь ребенка, совершенствуется его коммуникативная способность.

Работа логопеда нуждается в использовании игровых приемов в еще большей степени, чем в обычных воспитательных мероприятиях.

Учащиеся с особо образовательными потребностями в большинстве случаев интеллектуально здоровы, но они отличаются от своих сверстников в развитии речи: скудный словарный запас, неумение согласовывать слова в предложениях, дефектное произношение звуков. Это отличие может выражаться и со стороны физического развития в нарушениях моторики, в слабости движений, двигательной расторможенности,

В арсенале учителя-логопеда достаточно большой выбор различных игр, которые он умело должен отобрать для учащихся с особыми образовательными потребностями с учётом имеющихся нарушений в развитии, помня об их значимости в целом как средства физического, умственного, нравственного и эстетического воспитания.

Коррекционная работа над неправильным звуком предполагает определенную последовательность: подготовительные упражнения, постановка звука определенным приемом, автоматизация и дифференциация нового звука изолированно, в слогах, словах, в предложениях и в самостоятельной речи.

К подготовительным играм можно отнести игры на развитие слухового внимания, речевого и фонематического слуха, на развитие артикуляционной моторики, физиологического и речевого дыхания, на развитие голоса.

Приведу примеры игр, которые использую в своей работе.

Игра «Разбуди свой язычок». Задачи: развивать артикуляционную моторику и зрительное внимание.

Дидактический материал: предметные карточки, символизирующие артикуляционные упражнения. В качестве педагогического инструмента может выступать забавный игрушечный будильник, способный разбудить детское самосознание (рисунок 1). В центре будильника находится зеркальце, которое помогает контролировать точность и правильность выполнения артикуляционных упражнений. Расположенные по кругу карманчики можно заполнять различным дидактическим материалом.



Рисунок 1

Данный прием помогает ребенку наглядно видеть, к чему следует стремиться и добиваться желаемого результата.

Трудный для ребенка не правильно произносимый звук необходимо разложить на простые элементы - упражнения, необходимые для нормальной артикуляции звука. Например, для формирования шипящих звуков размещаем в окошках будильника символы артикуляционных упражнений «Блинчик», «Конфетка», «Грибок», «Вкусное варенье», «Гармошка», «Чашечка», «Фокус». Каждое упражнение отрабатывается по отдельности. При этом символ упражнения размещаем в верхнем окошке. Остальные окошки остаются пустыми.

Время удерживания определенной артикуляционной позы можно фиксировать при помощи стрелки.

Игра «Разбуди свой голосок». Задачи: развивать силу голоса в процессе упражнений, речевое дыхание, зрительное внимание, память. Дидактический материал: предметные карточки, символизирующие гласные и согласные звуки.

Карточку, символизирующую любой звук, вставляют в верхнее окошко. Учащийся делает носом вдох, а на выдохе произносит указанный звук с определенной силой голоса.

Во время упражнений на развитие речевого дыхания логопед вращает стрелку, фиксируя продолжительность звука. Задания могут быть самыми разнообразными, например, произнесение нескольких звуков на выдохе. В этом случае окошки заполняются несколькими символами. При произнесении слов на выдохе окошки заполняются предметными картинками.

Игра «Разбуди звуки». Задачи: закрепить правильное произношение звуков, развивать зрительную память и внимание. Дидактический материал: предметные карточки, символизирующие гласные и согласные звуки, карточки с буквами.

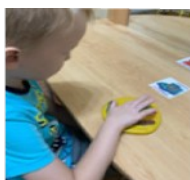
Учащийся четко произносит звук, на который указывает стрелка. Вместо символов звуков можно использовать карточки с буквами.

Игра «Говорим правильно». Задачи: закрепить правильное произношение определенного звука, формировать фонетические представления, автоматизировать произнесение звука в словах, развивать словарный запас, зрительное внимание, память. Дидактический материал: символы звуков, буквы. Предметные картинки с определенным звуком в различных позициях в словах.

В верхнем окошке находится карточка с символом определенного звука или буквой. В остальных окошках размещены карточки с изображением предметов, в названии которых данный звук находится в определенном месте. Учащийся сначала четко произносит указанный звук и вращает стрелку. Сюжетные картинки необходимо применять на этапе автоматизации произношения звука.

Для стимулирования мотивации учащихся с особыми образовательными потребностями в учебной организации и развития речевых процессов совмещаю пальчиковую гимнастику с использованием приема Су-Джок-терапии. Формы работы с Су-Джок самые разнообразные. Прежде всего, это различные пальчиковые упражнения как шариком Су-Джок, так и с эластичным кольцом. Игровые упражнения, задания сопровождаются проговариванием небольшим стихотворением, потешкой или небольшой сказкой, которые способствуют выработке четких координированных движений в сочетании с речью. Легко с мячиком играем

И предлоги вспоминаем,
За рукой и под рукой,
Из-под кисти на покой.
Мячик мой не отдыхает,
Между пальцами гуляет.
Между пальцев поддержку
И в ладошку положу.
Из руки его достану,



Справа слева ставить стану.

Перед грудью пронесу,
Сзади спрячу, потрясу.
Мяч снаружи, мяч внутри
По руке скачу, смотри.
А теперь опасный трюк
Мяч летает между рук.

Кистевой эспандер, применяемый в коррекционной работе, способствует обработке слоговой структуры речи у учащихся и развивает мелкую моторику руки.

Аппликаторный слепок как средство коррекции, используется учителем-логопедом в формировании навыков правильного произношения слов сложной слоговой структуры. Учащиеся делают «аппликаторные слепки» своих ладоней с игольчатой поверхностью. Благодаря самодельному пособию логопедические занятия на этапе автоматизации звуков в слогах и словах проходят с высокой мотивацией (рисунок 2).

Постановка и автоматизация звуков наиболее эффективны, если они сочетаются с упражнениями, развивающими мелкую моторику (движения пальцев). Поэтому задания ориентированы на взаимодействие произнесения звуков и движения пальцев. Необходимо отбирать такие игры, в которых идет сопровождение движений пальчиков проговариванием слогов, слов и словосочетаний, наполненных теми звуками, над которыми он работал [3].

Для решения коррекционных и развивающих задач в логопедической работе использую пуговичную терапию (рисунок 3).

Целесообразно подбирать упражнения, где задействованы все пальцы. Учащимся интересны такие упражнения и игры с пуговицами как:

«Печатная машинка». Из пуговиц выложена имитация клавиатуры компьютера. На пуговицах написаны буквы.



Учащийся надавливает на пуговицы сначала каждым пальцем одной руки, затем другой попеременно, производя движения «печатания».

Усложнение: выполнять упражнения совместным нажатием одноименными пальцами обеих рук на разные пуговицы и называть слог.

«Скольжение пуговицы по подушечкам пальцев». Большим пальцем двигаем пуговицу по подушечкам от указательного пальца к мизинцу и обратно. Упражнение выполнять попеременно правой и левой рукой.

Усложнение: выполнение движения одновременно двумя руками.

«Шагающие пальчики». Учащийся выкладывает на столе дорожку из различных пуговиц в произвольном порядке. Для лучшей ориентации дорожку (линию) можно нарисовать на листе бумаги или положить небольшой шнур, на котором будут лежать пуговицы. По готовой пуговичной дорожке пальчики «шагают». Упражнения выполняют как ведущей, так и не ведущей рукой.

«Сильные пальцы». Пуговицу держим одним пальцем правой и одним пальцем левой рук, сочетание пальцев произвольное или задано логопедом. Можно использовать два одноименных пальца (например - указательные) разных рук или разноименные пальцы (например, мизинец и средний палец) разных рук. Производим силовые нажатия на пуговицу попеременно пальцем правой, а затем пальцем левой руки. Нажимающий палец выпрямлен, «поддающийся» палец согнут.

Стремясь внести в занятия разнообразные способы развития тонких движений руки, необходимо использовать прием пластилинографии (рисунок 4).

На мольберте закрепляется тонированный лист бумаги, на нем нанесен простым карандашом сюжет картины. Каждый из учащихся становится соавтором этой картины, выполняя какой - то из своих фрагментов, сопровождая движения пальчиков

проговариванием слогов, слов и словосочетаний, наполненных теми звуками, над которыми работал учащийся.



При применении в логопедической работе метода пластилинографии автоматизация звуков совмещается с рисованием «картин пластилином», помогает удерживать внимание и интерес к учебной организации. Сочетания речевой и двигательной - ручной работы более эффективны. Такое объединение двух видов целесообразно применять только после постановки звука. Использование пластилинографии, как метода

Рисунок 4

коррекции, показывает, что длительное произнесение звука - синхронно движению размазывания пластилина, а произнесение слогов - разминанию, раскатыванию, прижиманию.

К этапу многократного повторения слов и фраз учащийся готов тем, что уже знаком с основными приемами пластилинографического рисования и способен удерживать свое внимание на двух видах деятельности – речевой и ручной.[3].

Дидактическое пособие Дощечка Оксва(рисунок 5) поможет учащимся с особыми образовательными потребностями освоить работу по схеме, развить связную речь, абстрактное воображение, логику, внимание. Основное игровое действие в этой игре это «рисование резиночками». Изображение можно выстраивать как одинарными резиночками, так и двойными. Обязательно идет диалог с учащимся, что он нарисовал, почему он видит это именно так, а не иначе. Предложить придумать историю о том, что изображено на планшете. Игра станет гораздо интереснее, если дать волю выдумке и фантазии. Предложить повернуть изображение на 90, 180, 270 градусов и назвать его вновь. При повороте может возникнуть множество новых ассоциаций, такой прием дает мощный толчок рождению новых образов.

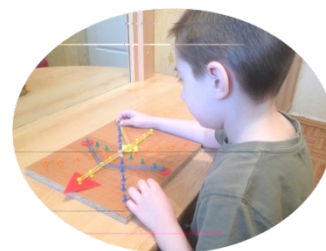


Рисунок 5

Поскольку дети с особыми образовательными потребностями овладевают грамотой значительно труднее, чем их сверстники, необходимо вызвать и сохранить у таких детей желание совершенствовать свою речь. С этой целью необходимо применять в работе как можно больше разнообразных форм взаимодействия, обогащая эмоциональный и интеллектуальный опыт ребенка[4].

В образовании новых слов при помощи приставок эффективно применять прием подвижного рассказывания с использованием сюжетных картинок: например, «Бабочка путешественница», «Мы едим по горам». По желанию в рассказ добавляются любые предметы, как ситуативные, так и действующие (рисунок 6).



Рисунок 6

В ходе учебной деятельности значительное место отводится работе по формированию лексико-грамматической стороны речи, построению связного высказывания.

Учить навыкам составления короткого описательного рассказа на отдельно взятый предмет помогает прием «Описание предмета по схематической зарисовке» (рисунок 7).

Это томат..
Он растет..
Он круглый ...
На вкус он ...



Из него....

Рисунок 7

Данный прием «Описание предмета по общей схематической зарисовке» можно использовать при описании предметов относящиеся к одной классификации: дикие животные, овощи, фрукты, игрушки и т.д.(рисунок 8).

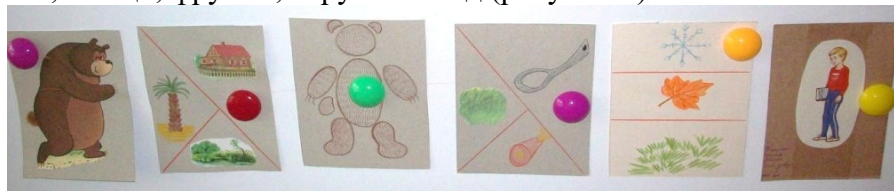


Рисунок 8

Это медведь.. Он живет.. У него есть.. Он питается.. Зимой он.. Для человека...

Огромную помощь логопеду в коррекционной работе оказывает использование цифровых образовательных ресурсов, а именно, компьютерных игровых программ, тренажеров, мультимедийных презентаций, направленных на формирование речевых навыков. Применение новых непривычных приёмов объяснения и закрепления, тем более в игровой форме, повышает непроизвольное внимание, помогает развить произвольное внимание у учащихся. Информационные технологии обеспечивают личностно-ориентированный подход. Возможности компьютера позволяют увеличить объём предлагаемого для ознакомления материала. Кроме того, у учащихся с особо образовательными потребностями один и тот же программный материал должен повторяться многократно, и поэтому большое значение имеет многообразие форм подачи. При заучивании стихотворения, чистоговорок, скороговорок мультимедийные технологии нашли широкое применение и имеют преимущества перед традиционным проведением занятия. Мультимедиа предполагает одновременное использование различных форм представления информации: аудио-, видеоизображения, анимацию текста. Таким образом, воздействуя и через слуховой, и через зрительный канал, мультимедиа создает условия для получения и усвоения информации [5].

Инклюзивное обучение является новым направлением в практике общеобразовательной школы, поэтому необходимо постоянно находиться в творческом поиске оптимальных путей для всестороннего развития учащихся с особыми образовательными потребностями.

В современных условиях быть логопедом сложно и ответственно, так как нужны не только профессиональные знания, опыт работы, но и огромное терпение, постоянно находиться в творческом поиске, вносить в работу что-то новое.

Древневосточный мудрец сказал:

Господи, дай мне силы изменить то, что возможно изменить.

Дай мне терпение принять то, что изменить невозможно

И дай мне Великую мудрость отличить одно от другого!»

Эти слова очень важны и актуальны в настоящее время, так как помочь детям с речевыми нарушениями для их социализации одна из важных задач в работе учителя-логопеда.

Список литературы:

1. Государственная программа развития образования и науки на 2020-2025 гг., утверждённая Постановлением Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 988.

2. Ушинский, К. Д. Психологические и логические основы обучения. – Избр. пед. соч.: в 2-х т. - М., 1954, т. 2, с. 483.

3. Гуськова, А.А. Подвижные и речевые игры для детей 5-7 лет. Развитие моторики, коррекция координации движений и речи. – Волгоград. Учитель. 2014. - 188с.

4.Косинова, Е.М. Уроки логопеда: игры для развития речи/:Эксмо:ОЛИСС, 2016. – 192 с.

5.Резцова, М. М. Использование информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда. - URL: <http://festival.1september.ru> Словарь крылатых слов и выражений [Электронный ресурс]: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_wingwords/646/%D0%93%D0%BE%D1%81%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D0%B8.

List of literature:

1. The State program for the development of education and science for 2020-2025, approved by the Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan dated December 27, 2019 No. 988.

2. Ushinsky, K. D. Psychological and logical foundations of education. – Elected. ped. soch.: in 2 volumes, 1954, vol. 2, p. 483.

3. Guskova, A.A. Mobile and speech games for children 5-7 years old. Development of motor skills, correction of coordination of movements and speech. – Volgograd. Teacher. 2014. - 188s.

4. Kosinova, E.M. Speech therapist lessons: games for speech development/: Eksmo:OLISS, 2016. – 192 p.

5. Reztsova, M. M. The use of information and communication technologies in the correctional and developmental work of a speech therapist teacher. - URL: <http://festival.1september.ru> Dictionary of winged words and expressions [Electronic resource]: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_wingwords/646/%D0%93%D0%BE%D1%81%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D0%B8

Ясиновская Г.А.,
сурдопедагог, учитель-дефектолог,
КГУ Областная специальная (коррекционная)
школа-интернат для детей с нарушениями слуха,
г. Петропавловск, Республика Казахстан

АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РЕЧЕВОГО СЛУХА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ

***Аннотация.** В статье обобщается практический опыт педагогов по активизации речемыслительной деятельности и речевого слуха младших школьников с нарушениями слуха на индивидуальных занятиях по формированию произношения и развитию слухового восприятия. Процесс строится на основе компенсации нарушенных функций и оптимальной организации коррекционной работы. Особое внимание уделено применению активных методов обучения, направленных на развитие коммуникативных компетенций, способствующих социальной адаптации детей с нарушениями слуха. Статья предназначена для родителей детей с нарушениями слуха, сурдопедагогов, дефектологов и студентов.*

***Ключевые слова:** слухоречевое развитие, активизация речемыслительной деятельности, активные методы обучения, коммуникативные компетенции, социальная адаптация.*

Yasinovskaya G.A.,
Sign language teacher, teacher-defectologist,
Regional special (correctional) boarding
school for children with hearing impairments,
Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan

ACTIVATION OF SPEECH-THINKING ACTIVITY AND SPEECH HEARING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS IN INDIVIDUAL CLASSES

***Annotation.** The article summarizes the practical experience of teachers on the activation of speech-thinking activity and speech hearing of younger schoolchildren with hearing impairments in individual classes on the formation of pronunciation and the development of auditory perception. The process is based on the compensation of impaired functions and the optimal organization of correctional work. Special attention is paid to the use of active teaching methods aimed at the development of communicative competencies that contribute to the social adaptation of children with hearing impairments. The article is intended for parents of hearing impaired children, sign language teachers, speech pathologists and students.*

***Keywords:** auditory-speech development, activation of speech-thinking activity, active teaching methods, communicative competencies, social adaptation.*

Задачей школы в настоящее время является создание благоприятной образовательной среды для гармоничного развития личности каждого ученика, ориентированной на национальные и общечеловеческие ценности, обладающего навыками функциональной грамотности. Структура современного образования ориентирована на развивающую, конструктивную модель, которая предполагает, что обучение должно быть активным и дифференцированным. Такой подход способствует как приобретению знаний, так и гармоничному формированию личностных качеств, а также развитию языковой личности,

что помогает социальной адаптации детей с нарушениями слуха в условиях быстро меняющегося мира.

Одной из важнейших характеристик языковой личности является овладение коммуникативной компетенцией. Развитие языковой личности идёт путём формирования коммуникативных навыков по различным видам речевой деятельности. **Дети с нарушениями слуха овладевают чтением, письмом, говорением, слушанием и слухозрительным восприятием.**

Слухоречевое развитие — одно из необходимых условий полноценного общения детей с нарушениями слуха с окружающими людьми и успеха их социальной адаптации в обществе. Таким образом, развитие речевого слуха и коррекция произношения выступают наиболее значимыми разделами работы в школе для детей с нарушением слуха. Индивидуальные занятия по формированию произношения и развитию слухового восприятия призваны формировать познавательные интересы учащихся, направленные на овладение способами восприятия и воспроизведения речи с помощью остаточного или сниженного слуха. Работа по формированию произношения и работа по развитию слухового восприятия тесно взаимосвязаны между собой. Цель работы по развитию речевого слуха — способствовать развитию разговорной речи, научить воспринимать слова и активно употреблять их в речи, обогащать слуховую лексику.

В процессе формирования произношения и развития речевого слуха у учащихся уточняются слуховые образы слов, фраз, что позволяет ребенку в дальнейшем, в процессе общения с окружающими людьми, использовать свой остаточный слух при слуховом или слухозрительном восприятии речи собеседника.

Применение активных методов обучения на индивидуальных занятиях способствует эффективному развитию речемыслительной деятельности и слухоречевых возможностей учащихся, учитывая возраст, степень снижения слуха, уровень развития речи и речевого слуха, особенности развития психических процессов и готовность к целенаправленной деятельности.

Компенсация нарушенных функций у ребенка с нарушением слуха возникает в условиях оптимальной организации коррекционной работы, направленной на максимальное развитие познавательной активности учащихся. Чтобы школьники могли проявить свою активность и самостоятельность, необходимо дать им возможность действовать.

Активная познавательная деятельность детей с нарушениями слуха на индивидуальных занятиях по формированию произношения и развитию слухового восприятия возможна в условиях тесного сотрудничества между учителем и учащимся. Для того, чтобы учащимся лучше понять, усвоить и оценить звуковую информацию, необходимо применять эффективные стратегии слушания и говорения.

На начальных этапах формирования произносительных навыков (нулевой, первый класс) широко используются пособия из серии «Живые звуки», которые помогают ребенку с нарушенным слухом более осознанно осваивать и запоминать артикуляционные позы гласных звуков, что способствует правильному произношению. Для формирования произносительных навыков согласных широко используются символы звуков.

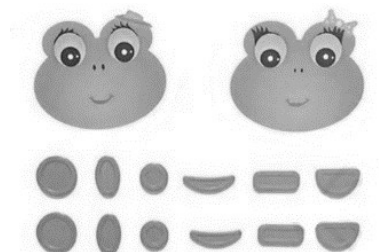


Рис.1 Живые звуки

Активизации процесса говорения и осознанному контролю над произносительной стороной речи способствует работа с профилями звуков, муляжом «гибкий язык», зеркалом, изображение руками артикуляционной позы звука, использование фонетической ритмики,

компьютерных технологий. Нередко на уроке используются графические изображения для закрепления физиологического образа звука и формирования осознанного самоконтроля. Например, учащийся произносит перед зеркалом звук О, контролирует наличие голоса через ощущение вибрации гортани и груди. А затем зарисовывает знаковые символы изображающие губы «трубочкой» и выходящий через рот воздух, наличие голоса при произношении звука О.



Рис.2 Физиологический образ звука О

На этапе усвоения новых знаний применяются воспроизводящие задания подражательно-исполнительного характера, которые в дальнейшем заменяются более самостоятельными. Их выполнение требует не только определенных знаний, но и включает элементы творчества, активизирует речемыслительную и всю познавательную деятельность учащихся с нарушением слуха.

Ритмические ряды используются на занятиях для активного развития фонематического слуха и слухоречевой памяти. Первое задание: послушай ряд слов и повтори правильно. Второе задание: послушай, покажи ряд, который произнёс учитель и повтори.

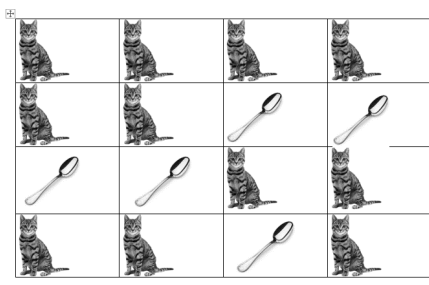


Рис.3 Ритмический ряд «кошка-ложка»

Ритмический ряд «На горках» активизирует работу над ритмом, слоговой структурой слова, либо отработку определенного звука, например, звука К.

Выкладываем начало ритмического ряда и просим ребенка продолжить и произнести все слова. Варианты: 1 / 1 – кит, кот, кит, кот, ... 1 / 2 – кит, кот, кот, кит, кот, кот, ... 2 / 1 – кит, кит, кот, кит, кот, кот, ... 1 / 1 / 1 – кит, кот, мак, кит, кот, мак, ...

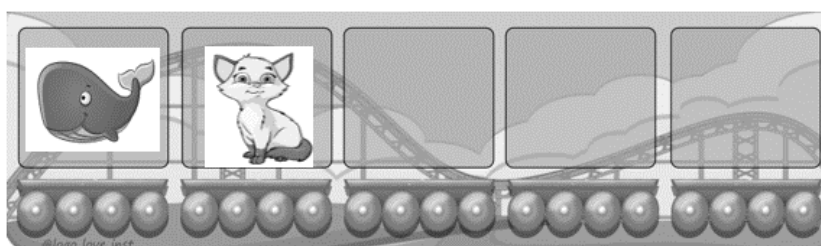


Рис. 4 Ритмический ряд «На горках»

Активизации познавательной деятельности, расширению и закреплению активного словаря, отработке произносительных навыков, привитию интереса к занятиям и мотивации к слушанию и говорению помогают игры «Крестики-нолики», «Корректирующая проба», «Лабиринт», «Составь слово по первым буквам» (используются картинки).

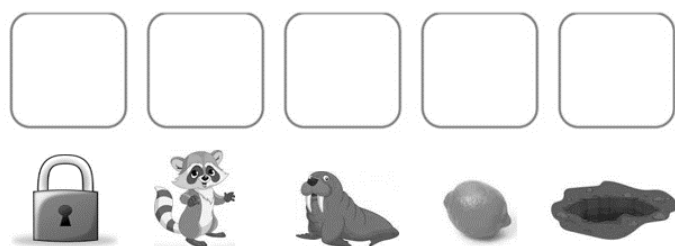


Рис.5 Составь слово по первым буквам.

В игре «Лабиринт» ученик движется по цепочке, называет слоги или картинки на определенный звук, либо он слушает, повторяет за учителем названное слово и закрывает фишкой. В Игре «Крестики-нолики» ребенок и педагог по очереди называют слова или слоги и ставят крестик или нолик.

СА	СО	СУ
СЫ	СХ	СЯ
СЕ	СИ	СЮ

Рис.6 Крестики-нолики

Игра «Корректирующая проба» способствует не только эффективной автоматизации произносительных навыков, развитию слухоречевой памяти, но и стимулирует выработку нейронных связей, активизирует развитие восприятия, внимания, мышления.



Рис. 7 Корректирующая проба

Для активизации словаря и развития долгосрочной памяти у младших школьников на индивидуальных занятиях широко применяется мнемотехника. Ниже представлена фраза «Тише мыши, кот на крыше».



Рис.8 Мнемотехника.

Применение упражнения «Фразовые дорожки» способствует формированию лексического словаря, связи между звуковым образом слова и его значением, активизации процесса понимания воспринимаемой речи, развитию речевого слуха, языковой системы, связной речи детей с нарушениями слуха. Например, составление фразы или восприятие фразы на слух или слухозрительно: сегодня мальчик отдыхает. Тут же можно отработать ответы на вопросы, либо постановку вопросов к словам.

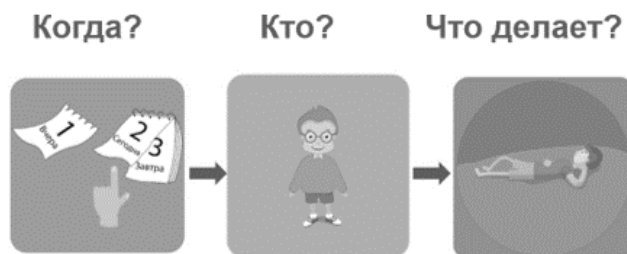


Рис.9 Фразовые дорожки.

На индивидуальном занятии по развитию речевого слуха с детьми нулевых и первых классов применяются игры «Что у тебя есть», «Правильно-неправильно», «Что лишнее», «Чего не стало», которые повышают слухоречевую и речемыслительную активность учащихся.

На занятиях с младшими школьниками эффективно работают такие активные методы обучения как составление аппликации по тексту, работа с макетом, работа с фигурками для инсценировки диалогов, схематичные зарисовки к тексту, работа с пиктограммами, «рассыпной» текст, деформированный текст.

При работе над текстом применяются следующие виды заданий: ответы на вопросы по тексту, подбор предложения из текста к данной картинке, дополнение предложений, расстановка картинок к тексту по порядку, пересказ по картинкам, замена данного в тексте слова другим – синонимом или антонимом, оглавление текста, подбор подходящей по смыслу пословицы к содержанию из предложенных. Прием «Направленное выслушивание и обдумывание», когда ученики слушают текст и делают предположения относительно того, о чем будет идти речь далее, направлен не только на развитие слуха и речи, но и всей познавательной активности. **Часто применяется на занятиях прием: проанализировать заголовок и выбрать одну из 5 предложенных картинок, отражающую содержание текста.**

Одним из важных видов работ является слуховой диктант. Он развивает у учащихся слуховые возможности, слухоречевую память, закрепляет знания учащихся по пройденному материалу. В зависимости от слуховых возможностей детей содержание диктанта на слух бывает разным: отдельные слова, словосочетания, короткие предложения.

Приём «Игра в прятки» тренирует умение различать фразу на слух. Учитель начинает читать предложения текста не сначала, а с любого места, Ребенок должен различить на слух фразу, найти и прочитать. Приём «предложения с непредсказуемым концом», когда ученик должен услышать конец предложения, о котором нельзя догадаться из контекста, тренирует концентрацию внимания и мышление. Этот прием очень нравится учащимся.

В своей коррекционно-развивающей работе мы активно используем аудиовизуальный курс. АВК активизирует интерес к речевой ситуации у детей и развивает зрительную, речевую, слуховую память и мышление.

Речевая ситуация является основной формой, через которую передается язык. Своим содержанием, эмоциональностью, жизненностью она дает возможность обучаться языку без непосредственного изучения грамматических правил. Основной формой речевой ситуации является диалог. [3. стр.119]

Картинка является помощником, она связывает слова и выражения с конкретной ситуацией.

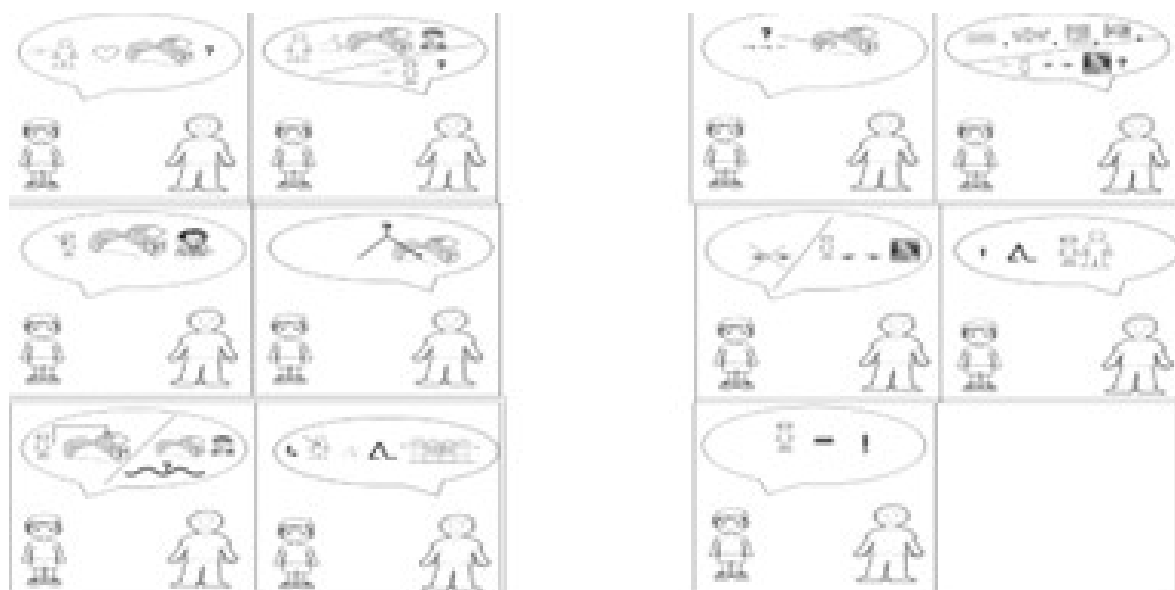


Рис.10 АВК по теме «Наша улица»

Работа над кластером способствует осмыслению речевого материала и умению выделять наиболее характерные особенности изучаемого предмета. Составление синквейна на индивидуальном занятии по развитию речевого слуха используется на этапе осмысления или рефлексии и свидетельствует о степени владения учащимся слухоречевым материалом. Так, например, был составлен следующий синквейн при изучении темы «Время года».

Синквейн.

Что?

Зима.

Какая?

Снежная, холодная, ветренная.

Что делает?

Метёт, морозит, воет.

Фраза.

Белый снег покрыл дома, деревья и землю.

Вывод.

Холодное время года.

Составление синквейна помогло активизировать речевой материал и систематизировать знания учащихся по данной теме.

От сурдопедагога требуется умение выявить и помочь реализовать все речемыслительные и слухоречевые возможности каждого ребёнка с нарушениями слуха, вселить в него уверенность в своих силах, чтобы он сознательно и прочно усваивал программный материал и продвигался в развитии. Этому способствует применение на уроке активных методов и приемов обучения. Таким образом, на индивидуальных занятиях по формированию произношения и развитию слухового восприятия дети с нарушениями слуха активно учатся говорить, слушать, думать, действовать, что приводит ребенка к успешной социализации и интеграции в современное общество.

Список литературы:

1.Алимов, А.К. Использование активных форм обучения. Методическое пособие/АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр методического мастерства. 2014.- 188 с.

- 2.Акименко, В.М. «Исправление звукопроизношения детей» Ростов н/Д: Феникс, 2009.- 112 с.
- 3.Руленкова, Л.И. Как научить глухого ребенка слушать и говорить: на основе верботонального метода / - Москва: Парадигма, 2011. – 190 с.

List of literature:

1. Alimov, A.K. The use of active forms of learning. Methodical manual/AOO "Nazarbayev Intellectual schools" Center of methodological excellence. 2014.- 188 p.
2. Akimenko, V.M. "Correction of children's sound reproduction" Rostov n/A: Phoenix, 2009.- 112 p.
3. Rulenkova, L.I. How to teach a deaf child to listen and speak: based on the verbotonal method / - Moscow: Paradigm, 2011. – 190 p.

Аксютинa З. А., канд.пед.наук,
доцент ФГБОУ ВО «Омский государственный
педагогический университе»т
Удалова Т. Ю., канд.пед.наук,
доцент ФГБОУ ВО «Омский государственный
педагогический университет»,
г. Омск, Россия

ПРОБЛЕМА ЦЕЛИ И ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ СТУДЕНТОВ

***Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена тем, что при разработке научного аппарата исследования необходимо выявление, формулировка, разработка цели и детализация в задачах, как частных элементах цели. Цель статьи заключается в актуализации проблем понимания студентами цели исследования и целеполагания в процессе осуществления психолого-педагогических исследований студентами. Новизна исследования состоит в попытке систематики взглядов российских методологов на проблему ошибок при постановке цели исследования. Материал и методы. Материалами были публикации российских методологов по проблеме цели исследования. Основными методами была группа теоретических методов исследования. Результаты. В ходе исследования показана взаимосвязь цели и мотива в научно-исследовательской деятельности, выявлены основные определения понятия «цель исследования», даны основные ошибки допускаемые при постановке цели исследования.*

***Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, целеполагание, цель исследования, задачи исследования, логическая ошибка, мотив, студент, научный аппарат исследования.*

Aksyutina Z. A.,
cand. ped. sciences, associate professor
Omsk StatePedagogical University
Udalova T. Yu.,
cand. ped. sciences, associate professor
Omsk StatePedagogical University
Omsk, Russia

THE PROBLEM OF GOAL AND GOAL-SETTING IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH OF STUDENTS

***Annotation.** The relevance of the study is due to the fact that in the development of the scientific apparatus of the study, it is necessary to identify, formulate, develop goals and detail in tasks, as particular elements of the goal. The purpose of the article is to update the problems of students' understanding of the purpose of the study and goal-setting in the process of carrying out psychological and pedagogical research by students. The novelty of the study lies in the attempt to systematically view the views of Russian methodologists on the problem of errors in setting the goal of the study. Material and methods. The materials were publications of Russian methodologists on the problem of the purpose of the study. The main methods were a group of theoretical research*

methods. Results. In the course of the study, the relationship between purpose and motive in research activities was shown, the main definitions of the concept of “research purpose” were identified, and the main mistakes made in setting the purpose of the study were given.

Key words: *research activity, goal setting, research goal, research objectives, logical error, motive, student, research apparatus.*

Введение. Любая деятельность предваряется осознанием и постановкой цели. Отсутствие цели указывает лишь на проявление некой активности, но не на исследовательскую деятельность. Понимание цели, стремление к ней, осознание ее дает возможности мобилизовать креативность исследователя. Восхождение от замысла исследования к цели позволяет испытать студенту-исследователю глубокое удовлетворение,

Для психологии и педагогики категория «цель исследования» является ключевой. При разработке научного аппарата исследования необходимо ее выявление, формулировка, разработка и детализация в задачах, как частных элементах цели. Вполне очевидно, что нереалистичной можно воспринимать научную деятельность без четкой формулировки цели, без ее осмысления. В такой ситуации научно-исследовательская деятельность будет носить хаотичный характер.

Анализ научно-исследовательской практики показывает, что студенты испытывают затруднения при постановке цели научного исследования. Это прослеживается в том, что проблема, связанная с постановкой цели, решается либо плохо, либо крайне слабо. Зачастую научно-исследовательская деятельность реализуется бесцельно, либо исследовательская цель подменяется учебной – сдать курсовую работу, завершить обучение в вузе, для чего требуется написать выпускную квалификационную работу. Эти явления приводят к низкой результативности – не реализуется должным образом творческий потенциал студента, изначально происходит снижение продуктивности научно-исследовательской деятельности в ситуации, когда она еще и не начиналась, отсутствует удовлетворенность научно-исследовательской деятельностью, что часто приводит к отказу от поиска работы по полученному направлению и профилю.

Проблема целеполагания в психолого-педагогических исследованиях рассматривается в науке явно недостаточно. Нет четких методических рекомендаций по ее постановке.

Цель статьи заключается в актуализации проблем понимания студентами цели исследования и целеполагания в процессе осуществления психолого-педагогических исследований студентами.

Новизна исследования состоит в попытке систематики взглядов российских методологов на проблему ошибок при постановке цели исследования.

Материалы и методы. Материалами для написания статьи были публикации российских методологов, посвященные проблематике цели и целеполагания в психолого-педагогических исследованиях. Основными методами, используемыми при подготовке статьи, была группа теоретических методов и прежде всего анализ, синтез, сравнение, сопоставление.

Результаты и обсуждение результатов. Рассмотрим причины снижения продуктивности при выполнении научных исследований студентов, обусловленных ошибками при постановке цели.

Первая причина – заключается в социально-психологической природе цели.

Вторая причина – состоит в том, что государство, в лице образовательных организаций, должно формировать социальные заказы на исследования.

Третья причина – предполагает получение некоего идеального продукта, который в свою очередь обладает свойствами подвижности, динамичности, изменчивости.

Остановимся на более подробном анализе низкой результативности научно-исследовательской деятельности студентов.

Социально-психологическая природа цели обусловлена тем, что цель формируется в сознании субъекта деятельности, который обладает критическим отношением к

образовательной действительности, видит недостатки, проблемы и противоречия в ее функционировании. Цель, с одной стороны, порождается теми объективными обстоятельствами, которые есть в образовательной действительности, но, с другой стороны, будучи объективной цель субъективна, т. к. разрешается конкретным человеком, имеющим своеобразие мышления, опыта деятельности, обладает определенной степенью осведомленности в профессиональной деятельности. Исследователи, декларирующие одну и ту же цель, могут подразумевать разные ее варианты, что требует пристального внимания в понимании цели.

Образовательные организации должны формировать социальные заказы на исследования с опорой на педагогическую политику. Например, формирование психически здоровой личности. Однако, создание модели формирования психически здоровой личности требует разработки экологических, медицинских, реабилитационных и другие условия, что весьма затратно и недостижимо в силу экономической неготовности общества и государства к решению имеющейся проблемы.

Цель обладает свойствами подвижности, динамичности, изменчивости, что может приводить к такому феномену, когда при поиске решения существующей проблемы ситуация меняется столь стремительно, что достигнутые результаты не способствуют разрешению противоречий. Динамичность жизни приводит к динамичности цели исследования. Подвижность цели исследования может привести к ее недостижимости, где цель как звезда до которой не дотянуться руками.

Что бы сохранить целевую установку важно идти к цели, не превращать ее в пустые мечты бездельника, она должна иметь общий характер, оставаясь основным ориентиром в научно-исследовательской деятельности студента.

Итак, цель исследования имеет достаточно общий характер и схематично может выглядеть следующим образом:

цель исследования – процесс исследования – содержание исследования – результат исследования.

Схема отображает то, что цель реализуется в процессе исследования, определяет его содержание и обуславливает результат исследования.

Цель – образ желаемого, который достигается в процессе воплощения его в практической реальности. Появление цели вызывает неудовлетворенность реальностью. Цель первый ключевой элемент научно-исследовательской деятельности, достижение которой происходит через решение системы задач. Задача это одна из ступенек в движении к цели. Задачи появляются тогда, когда происходит декомпозиция цели с разбивкой ее на элементы для получения заданного результата. Цель имеет стратегический характер (что делать?), а задачи тактический (как делать?). Это создает условия для понимания того, что задача является частью цели, ее составной частью. Вместе с тем отметим, что решение задачи важно совершать только в контексте цели, в противном случае может произойти потеря цели. В свою очередь решение научной задачи выступает в качестве цели, которая образует новый ряд задач. Схематично это выглядит так:

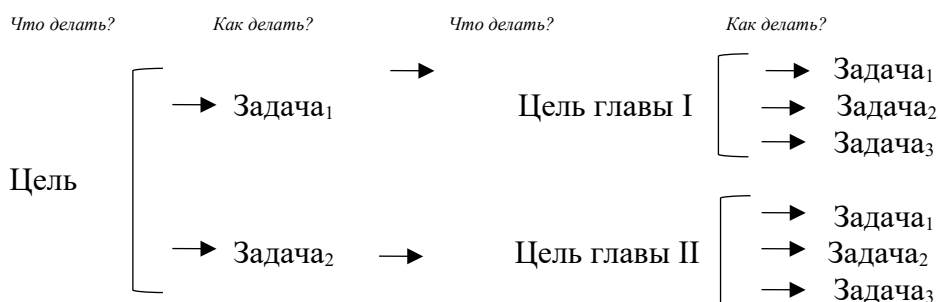


Рис. 1. Цель и задачи научного исследования

Можно наблюдать преобразование цели в задачи, а из задачи формируется дальнейшая цель, получающая развитие в новых задачах. Это указывает на то, что важно формировать цель не только всего исследования, но и каждого параграфа, что будет реализовываться через частные задачи.

Общеизвестно, что основаниями для классифицирования целей и задач выступают:

- степень произвольности;
- содержательное наполнение цели и задач;
- временная перспектива цели и задач.

Целеполагание необходимо рассматривать как умение формулировать цель, конкретизацию ее в задачах, которые целостно позволяют исчерпать цель исследования. Очевидно, что для достижения цели необходимо исчерпать все исследовательские задачи.

Важным аспектом научно-исследовательской деятельности студентов является взаимосвязь цели и мотива в ней. Научно-исследовательская деятельность невозможна без наличия цели, а отсутствие мотива приводит лишь к исполнению некоторых действий. Цель выступает в качестве своего рода побудителя к включению в научно-исследовательскую деятельность, определяет ее содержание и характер. Мотив отражает то, ради чего осуществляется деятельность. При осуществлении научных исследований важна мотивация, с которой студент начинает научно-исследовательскую деятельность. При этом мотивация должна формироваться самим студентом, в противном случае не будет прослеживаться погруженность в исследование. Мотив и характер научно-исследовательской деятельности подвержены взаимным влияниям, т. к. влекут за собой уровень активности при выполнении исследования, характер отношения к нему, последовательность движения к достижению результата. В движении от цели к мотиву происходит своего рода поддержка научно-исследовательской деятельности изнутри через придание деятельности личностных смыслов, имеющих социальную значимость.

Основным мотивом научно-исследовательской деятельности студента в области психолого-педагогических исследований выступает гуманистическая направленность на улучшение положения ребенка в образовании, обеспечение счастливого проживания детства, уважительное отношение к развивающемуся человеку. Такая мотивация способствует преодолению педагогических и социальных препятствий, снижению психологической напряженности, улучшению социально-психологического климата в образовательных организациях и др.

Гуманистическая позиция студента как исследователя предусматривает особые характеристики цели и мотива научно-исследовательской деятельности, они существуют во взаимосвязи и обуславливают результат научно-исследовательской деятельности.

Обратимся к пониманию понятия «цель исследования» ведущими методологами в области психологии и педагогики, что было уже представлено в публикации З. А. Аксютиной [1].

В понимании В.И. Загвязинского необходимо «определиться с представлениями о результатах исследования... данные представления непосредственно зависят от представлений о результатах образования в целом и исследуемых процессах в частности» [3, с. 7]. А.М. Новиков подчеркивает, что «центральный элемент исследования выступает цель, при этом «цель деятельности можно ставить лишь на конкретном объекте, предмете», на основе уже сформулированной проблемы [7, с. 29]. У В.В. Краевского цель ключевая характеристика научно-исследовательской деятельности. «Ставя перед собой цель, ученый определяет, какой результат он намерен получить в ходе исследования... Поэтому невозможно ни ставить цель, ни анализировать ее в отрыве от общего движения познающей мысли, от исследовательской деятельности и, главное, ее логики» [6, с. 140].

Д.В. Здор утверждает: «при формулировании цели необходимо отталкиваться от проблемы, объекта и предмета исследования и спроецировать внимание на требуемый результат. В то же время, по его мнению, важно ориентироваться на тип решения, способы достижения результатов и то, как они будут применяться в практике» [4, с. 314].

Высказанное утверждение Д.В. Здора близко концептам А.М. Новикова. «Опираясь на указанные процедуры, при формулировке цели исследования исследователю необходимо учитывать такие факторы, как сложность, время проработки, вид научного исследования» [4, с. 315].

С.А. Харченко считает необходимым «при формулировании цели обращается к конкретным глаголам и не рекомендует употреблять слово «путь» [9, с. 236]. А.В. Коржуев написал: «наиболее подходящим является первоначальное формулирование цели, а затем задач. Данный путь подходит для практико-ориентированных исследований, а для исследований методологического характера по сравнительной педагогике и истории педагогики сегодня дать такого рода рекомендации затруднительно» [5, с. 16]. Мысли А.В. Коржуева подчеркивают различия в постановке цели к разным по типу исследованиям.

С.И. Брызгалова пишет: «Цели исследования описываются через его конечный результат. Автор ставит перед собой вопрос: какой результат я хочу получить? Напомним, что искомым результатом могут стать: анализ, закон, закономерность, гипотеза, идея, классификация, концепция, метод, модель, подход, понятие, правило, прием, принцип, описание, рекомендация, система (дидактическая, методическая, воспитательная), средство, теория, тенденция, терминология, типология, требование, условие, функции и др.» [1, с. 39].

Л.А. Шипилина метко замечает: «Цель исследования не является плодом мечты, фантазии или только благих пожеланий исследователя. Она – результат предвидения, основанного на сопоставлении педагогического идеала и потенциальных резервов преобразования реальных процессов и явлений профессионально-педагогической действительности» [10, с. 208].

Процедура требует понимания специфических особенностей и сущности цели психолого-педагогического исследования. Тщательность в построении цели обеспечивает успех в достижении значимых научных результатов.

Обращение исследователей к выявлению понятия «цель исследования» позволяет говорить о длительности и непрерывности научного дискурса по данной проблеме.

Методологами уделяется незначительное внимание к выявлению ошибок и причин неудач при постановке цели из-за кажущейся простоты ее понимания.

Е.В. Титова выделяет методологические ошибки в педагогических исследованиях. Среди этих ошибок можно выделить те из них, которые связаны с формулировкой цели. Ошибки в целеполагании ею отнесены к ошибкам конструирования исследовательского аппарата (ошибки конструкции). Среди них:

- *«нарушение логической последовательности конструирования*, где конструирование идет не по схеме: научная проблема – объект – предмет – цель – гипотеза – задачи – методы), а как-то иначе;

- *взаимное несоответствие методологических признаков* или «Цель не по теме». Иначе: несоответствие (полное или частичное) заявленной цели исследования формулировке его темы. В таких случаях либо тема, либо цель нуждаются в корректировке. Пример: тема исследования – «Ценностные ориентации учителя как основа его профессионального и личностного развития», а цель исследования – "выявить ценностные ориентации, условия и механизмы их влияния на профессиональное и личностное развитие учителя". Установить соответствие можно, если выполнить действия в обратном порядке, т.е. попытаться «увидеть» тему исходя уже из формулировки цели. В данном примере получится: влияние ценностных ориентаций учителя на его профессиональное и личностное развитие. Однако это не то же самое, что «основа профессионального и личностного развития»;

- *слияние методологических признаков*, в этом случае цель совпадает с темой или с предметом; либо одна из задач исследования фактически совпадает с целью;

- *ошибки формулировок методологических признаков исследования* характеризуются словесной перегруженностью (излишняя детализация) формулировки темы, объекта, предмета, цели исследования» [8, с. 1648].

С.А. Ветошкин и М.А. Галагузова выделяют типичные ошибки при постановке цели и

задач исследования, считая их логическими:

«Во-первых, наиболее распространенной логической ошибкой при формулировании целей и задач исследования является использование устоявшихся штампов (бланкетных формулировок), общепринятых в различных государственных аттестационных комиссиях, диссертационных советах, редакционных советах научных журналов, повторяющих однотипные формулировки на протяжении многих лет и десятилетий» [2, с. 47].

«Второй тип логических ошибок, допускаемых при формулировании целей и задач исследования, заключается в подмене понятий научного аппарата исследования, когда вместо целей или задач исследования указывают на средство (метод) исследования, что нарушает логический закон тождества» [2, с. 48].

«Третий тип логических ошибок, допускаемых при формулировании целей и задач исследования, состоит в употреблении омонимов, то есть однозвучных слов, имеющих различные значения» [2, с. 48].

«Четвертый тип логических ошибок состоит в употреблении синонимов, однокоренных или одних и тех же слов, не раскрывающих смысла цели и задач исследования, что одновременно нарушает как лексику, являясь тавтологией, так и логику, демонстрируя «логический круг», в котором определение предмета включает в себя свойства самого предмета» [2, с. 49].

«Пятый тип логических ошибок заключается в использовании при формулировании цели исследования одной из практических задач исследования, которая может структурно входить в цель исследования, но только в качестве практической задачи, существующей для подтверждения теоретических выводов. При этом другие задачи исследования пытаются включить в практическую задачу, нарушая логическое соотношение общего и частного» [2, с. 49].

Л.А. Шипилина обратила внимание на ошибки в постановке цели исследования. Ею выделены три затруднения (недостатка):

«1. Цель формулируется как процесс деятельности исследователя.

2. Цель не предполагает конечный результат.

3. Цель сформулирована как результат изменений в ученике, учителе и т. д.» [10, с. 194].

К причинам их возникновения ею отнесены:

– «низкий уровень методологической культуры исследователя;

– неумение прогнозировать, предвосхищать результаты исследования;

– недостаточность компетенции в области педагогического целеполагания» [10, с. 194].

Выводы. Одним из важнейших аспектов в преодолении ошибок является практикоориентированное изучение курса логики в педагогических вузах.

Для недопущения ошибок в постановке цели исследования преподавателям необходимо последовательно включать студентов в научно-исследовательскую деятельность расширяя постепенно методологический аппарат исследования. Студентам требуется скрупулезное изучение всех методологических компонентов исследования и широкая практика по его формированию и анализу ошибок в целях пропедевтики.

Список литературы:

1. Аксютин, З.А. Цели педагогических исследований // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2021. №2 (31). С. 148-152.

2. Брызгалова, С.И. Введение в научно-педагогическое исследование. - Калининград : Изд-во КГУ, 2003. 151 с.

3. Ветошкин, С.А., Галагузова, М.А. Типичные логические ошибки формулировки целей, задач, объекта и предмета в исследованиях по педагогике // Педагогическое образование в России. 2021. № 5. С. 46-52.

4. Загвязинский, В.И. [Творческое ядро педагогического исследования: от проблемы до гипотезы](#) // [Образование и наука. Известия УрО РАО](#). 2010. № 10 (78). С. 3-12.
5. Здор, Д.В. Структурно-содержательная взаимосвязь проблемы и цели прикладного педагогического исследования // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 3. С. 311-317.
6. Коржуев, А.В. Педагогика как область исследовательского поиска; специфика описания его результатов и методов их достижения // Профессиональное образование и общество. 2017. № 4. С. 9-34.
7. Краевский, В.В. [Методологические характеристики научного исследования](#) // [Народное образование](#). 2010. № 5 (1398). С. 135-143.
8. Новиков, А.М. Как работать над диссертацией. М. : Эгвес, 2003. 104 с.
9. Титова, Е.В. О методологических ошибках в педагогических исследованиях // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2011. № 9. С. 1648.
10. Харченко, С.А. Содержательная характеристика компонентов педагогического исследования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-2. С. 235-239.
11. Шипилина, Л.А. Методология профессионально-педагогических исследований. - Омск : Изд-во ОмГПУ, 2018. 282 с.

List of literature:

1. Aksyutina, Z.A. Goals of pedagogical research // Bulletin of the Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research. 2021. No. 2 (31). pp. 148-152.
2. Bryzgalova, S.I. Introduction to scientific and pedagogical research. - Kaliningrad: Publishing House of KSU, 2003. 151 p.
3. Vetoshkin, S.A., Galaguzova, M.A. Typical logical errors in the formulation of goals, objectives, object and subject in pedagogy research // Pedagogical education in Russia. 2021. No. 5. S. 46-52.
4. Zagvyazinsky, V.I. The Creative Core of Pedagogical Research: From a Problem to a Hypothesis // Education and Science. News of the Ural Branch of the Russian Academy of Education. 2010. No. 10 (78). pp. 3-12.
5. Zdor, D.V. Structural-substantial relationship between the problem and the goal of applied pedagogical research // Siberian Pedagogical Journal. 2009. No. 3. S. 311-317.
6. Korzhuev, A.V. Pedagogy as an area of research; specificity of the description of its results and methods of their achievement // Vocational education and society. 2017. No. 4. P. 9-34.
7. Kraevsky, V.V. Methodological characteristics of scientific research // National education. 2010. No. 5 (1398). pp. 135-143.
8. Novikov, A.M. How to write a dissertation. M. : Egves, 2003. 104 p.
9. Titova E.V. On methodological errors in pedagogical research // Letters to Emission. Offline. 2011. No. 9. S. 1648.
10. Kharchenko, S.A. Content characteristics of the components of pedagogical research // Problems of modern pedagogical education. 2019. No. 62-2. pp. 235-239.
11. Shipilina, L.A. Methodology of professional and pedagogical research. - Omsk: Publishing House of OmGPU, 2018. 282 p.

Багнетова Е.М., старший преподаватель
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА В АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Стратегия развития современного образования основывается на приоритетных направлениях системы специального образования. Это исходит из возрастающего с каждым годом количества обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее обучающиеся с ОВЗ). Одно из ключевых направлений обновления парадигмы образования является внедрение инклюзивного образования. И действительно, с каждым годом увеличивается количество образовательных организаций реализующих политику инклюзивной направленности. Поэтому в данном аспекте очень важна роль педагога. В рамках данной статьи рассматривается непосредственно личность педагога и необходимость профессионального саморазвития.

Ключевые слов: инклюзия, личность, педагог, воспитатель, учитель-логопед, учитель – дефектолог, профессиональное саморазвитие.

Bagnetova E.M.,
senior lecturer Surgut State
Pedagogical University,
Surgut, Russia

PERSONALITY OF THE TEACHER IN THE ASPECT OF PROFESSIONAL SELF- DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Annotation. The strategy for the development of modern education is based on the priority areas of the system of special education. This comes from the increasing number of students with disabilities every year (hereinafter students with disabilities). One of the key areas for updating the education paradigm is the introduction of inclusive education. Indeed, every year the number of educational organizations implementing an inclusive policy is increasing. Therefore, the role of the teacher is very important in this aspect. Within the framework of this article, the personality of the teacher and the need for professional self-development are considered directly.

Key words: inclusion, personality, teacher, educator, speech therapist, defectologist teacher, professional self-development.

На сегодняшний день приоритетным направлением обновлением парадигмы образования является инклюзивное образование. Если мы обратимся к статье 2, Федерального закона об образовании, то мы определим понятие «инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». В статье 79, пункт 4 указывается: «Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность».[6] И в данном пункте определены модели системы специального образования, представленные на Рис.1 с их характеристикой [1].

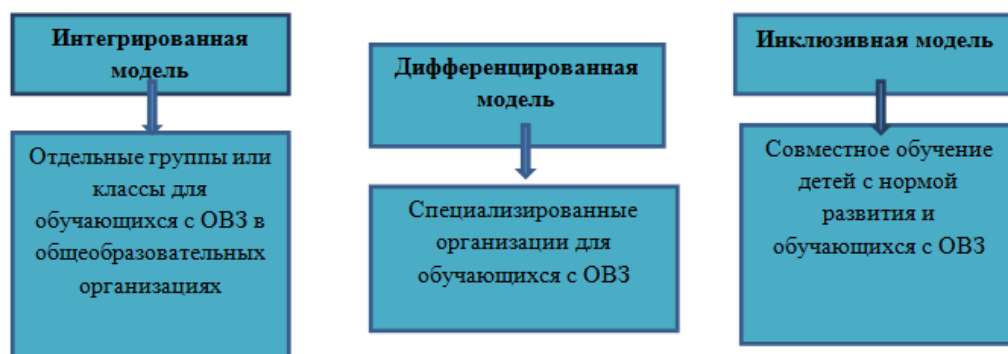


Рис.1. Модели системы специального образования

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО) подчеркивает, что коррекционная работа в инклюзивной группе должна быть направлена на [5]:

- Обеспечивать процессы коррекции и компенсации структуры дефекта разных категорий обучающихся с ОВЗ;
- Освоение программы с опорой на индивидуально – типологические характеристики;
- Разностороннее развитие обучающихся с ОВЗ с учетом планирования и реализации коррекционно – образовательного процесса в рамках образовательных областей;

ФГОС ДО отмечает, что инклюзивное образование предполагает создание специальных образовательных условий с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. [5]

Федеральный закон об образовании, в статье 79, определяет, что под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. [6]

ФГОС ДО выделяет следующие группы специальных образовательных условий:

- Психолого – педагогические условия;
- Кадровые условия;
- Финансовые условия;
- Материально – технические условия.

ФГОС ДО в пункте «3.4.4. При организации инклюзивного образования» указывает, что в группах, в которых организовано инклюзивное образование необходимо привлечение дополнительных специалистов, у которых имеется соответствующая квалификация взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе ассистентов (тьюторов)/помощников. [5]

Кадровые условия, необходимые для реализации инклюзивного образования:

- Воспитатель
- Учитель – логопед

- Учитель – дефектолог
- Педагог – психолог
- Младший воспитатель
- Тьютор/ассистент
- Музыкальный руководитель
- Инструктор по физкультуре / ЛФК
- И другие необходимые специалисты (по запросу).

Хочется отметить, что территориальной психолого – медико – педагогической комиссией присваивается статус «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» и определены специальные образовательные условия для каждого обучающегося индивидуально. Если у воспитанника имеется «статус – инвалид», присвоенный бюро медико – социальной экспертизы, то реализуется индивидуальная программа реабилитации или абилитации.

В дошкольных образовательных организациях организуются группы компенсирующей и комбинированной направленности. В группы компенсирующей направленности зачисляются обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья определенной нозологии. В группы комбинированной направленности зачисляются обучающиеся с ограниченными возможностями и дети с нормой развития. При проектировании образовательного процесса механизмы планирования различаются, т.к. программно – методическое обеспечение будет отличаться.

В группах компенсирующей направленности воспитанники осваивают адаптированную основную общеобразовательную программу для определенной категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В группах комбинированной направленности воспитанники осваивают адаптированную образовательную программу, которая составляется на каждого обучающегося индивидуально в соответствии с его структурой дефекта и индивидуально – типологическими особенностями.

Для того, чтобы эффективно реализовывать образовательные программы необходим комплексный междисциплинарный подход к психолого – педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ в рамках инклюзивного образования.

Психолого – педагогическое сопровождение включает несколько этапов:

Диагностический этап: на данном этапе выявляются индивидуальные особенности каждого воспитанника.

Коррекционно – педагогический этап: проектирование и реализация АОП для обучающихся с ОВЗ.

Мониторинг: отслеживание и контроль эффективности и результативности коррекционно – педагогического процесса.

Информационно - просветительский этап: осведомление родителей (законных представителей).

Консультирование родителей (законных представителей) и педагогов по вопросам воспитания, обучения, развития, адаптации, социализации обучающихся с ОВЗ.

В процессе реализации коррекционно-развивающей работы каждый специалист определяет свои задачи коррекции и компенсации дефекта у обучающихся с ОВЗ:

Учитель – дефектолог развивает познавательную сферу воспитанников (внимание, память, мышление, восприятие, связная речь).

Учитель – логопед занимается развитием всех структурных компонентов речевой деятельности (лексика, грамматика, словарный запас и др.)

Педагог – психолог развивает и корректирует проявления эмоционально – волевой и личностной сфер.

Воспитатель организует самостоятельную деятельность, продуктивные виды деятельности и игровую деятельность обучающихся с ОВЗ.

Музыкальный руководитель приобщает детям музыкальный вкус и занимается музыкальным воспитанием.

Инструктор по физической культуре /ЛФК занимается развитием общей и мелкой моторики и физических качеств обучающихся с ОВЗ.

Тьютор/ассистент – это специалисты с разными требованиями к должности. Эту разницу важно знать. Тьютор – педагог, имеющий высшее образование и помогающий воспитаннику освоить АОП. Ассистент – специалист, который имеет среднее специальное образование. Основная функция ассистента – сопровождение ребенка в течение дня.

Таким образом, обобщая нормативно – правовые основы системы образования, мы понимаем, что с активным внедрением инклюзивного образования требования к личности педагога повышаются.

Педагог, работающий с обучающимися с ОВЗ должен постоянно улучшать уровень знаний, практические умения и навыки, т.е. быть высококвалифицированным, грамотным и компетентным. В этом аспекте стоит рассмотреть профессиональное становление и профессионально – личностное развитие педагога в условиях инклюзивного образования.

Анализируя психолого – педагогическую литературу, часто используется термин «профессиональное становление» личности. С педагогической позиции, это термин определяется, как процесс развития личности в рамках профессиональной реализации (Н.С. Пряжников).[3]

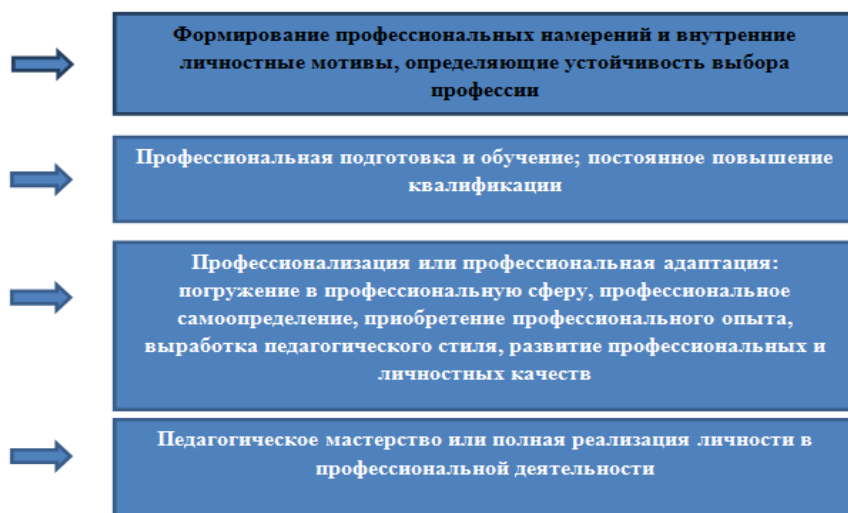
С психологической точки зрения, понятие становление и развитие нетождественные.

С позиции философов, становление – это понятие спонтанное, изменчивое, отражающее приобретение новых организационных форм и характерных признаков.

Зачастую термин профессионально – личностное саморазвитие подразумевает формирование «Образа-Я» в профессии и «Образ (портрет) эталона личности специалиста – профессионала».

Рассматривая вопрос профессионального саморазвития личности педагога, обратимся к стадиям исследования становления личности К.М. Левитана и определим ее, как стадию, во время которой уже формируются основы профессионально важных и личностных характеристик профессионала, который реализуется в профессиональной сфере.[4]

Но также важно отметить стадии профессионального становления личности профессионала Э.Ф. Зеера [3]:



Таким образом, обобщая вышеперечисленные нормативно – правовые основы и теоретико – методологические положения исследования, мы приходим к выводу, что инклюзивное образование является важной составляющей системы образования. Специалисты, реализующие программы инклюзивного образования должны обладать необходимыми знаниями специальной психологии и специальной педагогики; должны быть

сформированные общекультурные и специфические компетенции профессиональной деятельности. Помимо этого, портрет педагога инклюзивного образования включает выработку необходимых личностных и профессиональных характеристик.

Список литературы:

1. Малофеев, Н.Н. Интегрированное обучение: ситуация России XXI века // Специальное образование. 2005. № 5. С. 8-13
2. Пряжников, Н.С. Психологический смысл труда. - М., Воронеж, 1997.
3. Зеер, Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. - Свердловск: Изд-во Урал.ун-та, 1988.
4. Левитан, К.М. Личность педагога: становление и развитие. - Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1999.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования
6. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция)

List of literature:

1. Malofeev, N.N. Integrated Learning: Russia's Situation in the 21st Century // Special Education. 2005. No. 5. S. 8-13
2. Pryazhnikov, N.S. The psychological meaning of work. - M., Voronezh, 1997.
3. Zeer, E.F. Professional development of the personality of an engineer-teacher. - Sverdlovsk: Publishing house of Ural.un-ta, 1988.
4. Levitan, K.M. The personality of the teacher: formation and development. - Saratov: Sarat Publishing House. state un-ta, 1999.
5. Federal state educational standard for preschool education
6. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012 N 273-FZ (last edition)

Бутко Е.Ю., преподаватель
ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
Горлова С.Н., доцент
ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
Лютина М.А., магистрант
ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
г.Нижевартовск, Россия

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАЗРАБОТКЕ ПРИЕМОВ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Аннотация. Временной разрыв между обновлениями в системе высшего образования и изменениями в подготовке будущего учителя свидетельствует о том, что в течение некоторого периода с момента нововведений выпускник не отвечает актуальным требованиям. В работе рассматривается один из вариантов своевременного обновления подготовки будущего учителя математики в рамках научно-исследовательской деятельности. Предлагается осуществление студентами деятельности по проектированию методики работы с учебной информацией в соответствии с ФГОС ООО. Рассматриваются приемы преобразования учебной информации; определяется их состав.

Ключевые слова: учебная информация, преобразование информации, модели представления учебной информации, приемы переработки информации, учебные математические модели учебной информации.

Butko E.Yu.,
Teacher Nizhnevartovsk State University
Gorlova S.N.,
Associate Professor Nizhnevartovsk State University
Lyutina M.A.,
Master's student Nizhnevartovsk State University
Nizhnevartovsk, Russia

PREPARING STUDENTS TO DEVELOP TECHNIQUES FOR TRANSFORMING EDUCATIONAL INFORMATION

Annotation. The time gap between updates in the higher education system and changes in the training of future teachers indicates that for some period from the moment of innovations, the graduate does not meet the current requirements. The paper considers one of the options for timely updating the training of a future mathematics teacher within the framework of research activities. It is proposed that students carry out activities on designing methods of working with educational information in accordance with the FGOS LLC. The methods of transformation of educational information are considered; their composition is determined.

Keywords: educational information, information transformation, models of presentation of educational information, information processing techniques, educational mathematical models of educational information.

Введение. Введение с 1 сентября 2022 года новых Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования (ФГОС ООО) [9] в систему школьного образования определило необходимость трансформации предметной подготовки педагогических кадров. Согласно ФГОС ООО, «формирование у учащихся умения овладевать и использовать знаково-символические средства преобразования информации, включая общие приемы решения задач» [9, с.7], является одним из важнейших достижений по освоению основной образовательной программы. ФГОС ООО умения преобразовывать

информацию конкретизируются в части требований к метапредметным результатам. Составляющие базовых логических и исследовательских действий, зафиксированные в ФГОС ООО, имеют в своей основе навыки и приемы переработки информации. Работа с информацией, согласно [9, с.49], – основа формирования когнитивных навыков обучающихся. Изменились также требования к предметным результатам освоения образовательной программы, системное усвоение которых невозможно без продуктивной знаково-символической работы с учебной информацией. Сказанное определяет актуальность совершенствования подготовки учителя.

Цель. Цель настоящей работы – обозначить возможности подготовки учителя математики к реализации ФГОС ООО в части требований к метапредметным результатам, составляющим умение овладевать знаково-символическими средствами преобразования учебной информации.

Материалы и методы. Исследование проблемы основано на анализе сущности преобразующей деятельности и установлению адекватных ей способов переработки информации в процессе изучения геометрии. Решение проблемы исследования было возможно на основе анализа причин несоответствия системы подготовки учителей актуальным требованиям.

Результаты и обсуждение результатов. Концепцией подготовки педагогических кадров одной из значимых проблем обозначен «дефицит опережающих научных исследований в сфере образования для формирования содержания подготовки педагогических кадров» [4].

Между тем, высшие учебные заведения имеют достаточно возможностей и опыт в выполнении именно таких исследований.

На данном этапе значимым звеном может стать подготовка кадров в магистратуре по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование». На факультете информационных технологий и математики Нижневартковского государственного университета учебным планом по профилю «Математическое образование» предусмотрено выполнение научно-исследовательской работы. В рамках НИР есть возможность своевременно реагировать на происходящие в системе школьного образования изменения. Внесены корректировки в тематику и содержание научно-исследовательской деятельности студентов с учетом требований ФГОС ООО.

Предметная составляющая подготовки будущего учителя математики – фундамент для овладения знаково-символическими действиями и приемами решения предметных и учебных задач. Решение математических задач, доказательство теорем являются собой процесс преобразования информации, подчиненный правилам и законам. Еще А.Пуанкаре сравнивал математику с искусством «давать одно и то же название разным вещам». Преобразование информации в соответствии с правилами математического языка – свидетельство организованного структурного мышления учащихся. Согласно Л.С.Выготскому, преобразование учебной информации путем смены модели представляет собой в высшей степени эффективный прием, активизирующий и направляющий мышление учащегося. Содержательный компонент математики обеспечивает осуществление преобразующей деятельности, эффективность которой зависит от систематической реализации в ней специальных приемов.

Однако одного только содержательного компонента для овладения соответствующим умением недостаточно. Для этого необходимо «овладеть культурой педагогического труда, направленного на концептуальное, а не рецептурное понимание собственной деятельности» [7, с.165]. Другими словами, студент должен иметь целенаправленный опыт в преобразовании учебной информации с опорой на понимание его практической значимости в профессиональной деятельности. Сказанное соотносится с позицией В.А.Дресвянникова с пониманием знания как продукта познавательно-созидательной деятельности человека [3].

В рамках НИР студентами осуществляется исследовательская работа по определению состава приемов преобразования геометрической информации; разрабатываются задания по усвоению приемов; конструируются образовательные продукты (в виде моделей).

Традиционно изучение геометрии в основной и средней школе вызывает затруднения у школьников. Об этом свидетельствует опыт педагогов-практиков, а также результаты государственной итоговой аттестации в девятом и одиннадцатом классах. «Трудности и проблемы, возникающие в обучении геометрии, связаны с недостаточным умением переходить от одного способа представления информации к другому» [1, с. 136].

Для различных предметных областей существует множество моделей представления информации. Многие авторы придерживаются мнения, что основными моделями являются: логическая, продукционная, фреймовая, семантическая, реляционная [1, 5, 8]. Опираясь на данные работы, приведем краткую характеристику моделей и рассмотрим на примерах возможности их использования на уроках геометрии в среднем звене.

1) Логическая модель. Данный способ представления знаний основывается на использовании логики предикатов и, более простой логической системе – логике высказываний.

Логические модели применяются при обучении доказательствам и позволяют оперировать логическими связями между суждениями, разбивать их на элементарные. Так, истинность теоремы можно установить с помощью опровержения высказываний,

содержащихся в ней, или применяя доказательство от противного: вместо прямой ($p \Rightarrow q$)

доказывается обратная противоположной теорема ($\bar{q} \Rightarrow \bar{p}$). Доказательство строится по

следующей схеме:

– пусть неверно q , то есть истинно $\bar{q}$;

– доказать, что ложно p , то есть истинно $\bar{p}$;

– убедиться, что из $\bar{q} \Rightarrow \bar{p}$;

$p \Rightarrow q$ (в силу равносильности импликаций $p \Rightarrow q$ и $\bar{q} \Rightarrow \bar{p}$), что и требовалось

доказать.

Особую роль в процессе преобразования информации играют приемы учебной деятельности, наполненные определенным математическим содержанием. Для логических моделей представления учебной информации это могут быть:

- прием построения контрпримеров;
- прием построения противоположных высказываний;
- прием построения противоречивых высказываний;
- прием подведения объекта под понятие;
- прием составления схемы определения понятия;
- прием составления схемы условия теоремы.

Каждый из обозначенных приемов основан на использовании логических формул. Задания, составляющие содержание приемов, способствуют предостережению от формального усвоения знаний, от непродуктивного заучивания. Приведем пример (табл.1).

Таблица 1

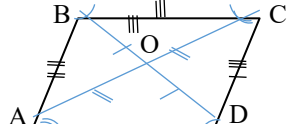
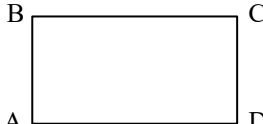
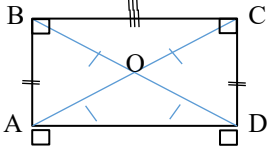
Задание на соотнесение

Задание: Соотнесите высказывание и контрпример	
Любой четырехугольник у которого диагонали взаимно перпендикулярны, является ромбом	
Прямоугольником называется четырехугольник, у которого диагонали равны	
Параллелограммом называется четырехугольник, у которого две противоположные стороны параллельны	

2) К реляционным моделям относят таблицы, которые позволяют систематизировать данные о математических объектах и явлениях (формулы, признаки, определения, теоремы и т.д.). В таком виде запоминать и извлекать необходимые данные обучающимся гораздо легче и быстрее. Причем формы представления информации можно совмещать (табл.2).

Таблица 2

Систематизирующая таблица

Определение	Свойства	Признаки
Параллелограмм		
 1) четырехугольник ABCD 2) $AB \parallel CD$ 3) $AD \parallel BC$	 1) $AO=CO, BO=DO, O = AC \cap BD$, 2) $AB = CD, BC = AD$, 3) $\angle A = \angle C, \angle B = \angle D$, 4) $\angle A + \angle B = \angle C + \angle D = \angle B + \angle C = \angle A + \angle D = 180^\circ$	ABCD – параллелограмм, если: 1) $AB = CD, AB \parallel CD$ или $AD = BC, AD \parallel BC$, 2) $AB = CD$ и $BC = AD$, 3) $AC \cap BD = O, AO=CO, BO=DO$
Прямоугольник		
 1) четырехугольник ABCD 2) $AB \parallel CD$ 3) $AD \parallel BC$ 4) $\angle A = \angle B = \angle C = \angle D = 90^\circ$	 1) $AC = BD$ Обладает всеми свойствами параллелограмма	ABCD – прямоугольник, если: 1) ABCD – параллелограмм и $AC = BD$, 2) ABCD – параллелограмм и $\angle A = 90^\circ (\angle B, \angle C, \angle D)$, 3) $\angle A = \angle B = \angle C = \angle D = 90^\circ$

Систематизации знаний способствует включение в обучение следующих приемов:

- прием обобщения методов решения математических задач;
- прием классификации методов решения математических задач;
- прием включения (исключения) математического объекта в различные связи;
- прием аналогии;
- прием построения различных конструкций чертежа.

Примеры заданий по систематизации информации представлены в таблице (табл.3).

Таблица 3

Примеры заданий по систематизации информации

<i>Задание: Постройте высказывание, описывающее рисунок</i>	
<i>Задание: Соотнесите рисунок и высказывание</i>	а) всякий ромб есть параллелограмм; б) всякий параллелограмм есть ромб; в) всякий квадрат является параллелограммом; г) всякий квадрат является ромбом; д) не всякий ромб является параллелограммом.

При этом рисунок к заданию может быть не один; а одному рисунку может соответствовать не одно высказывание.

3) Семантические модели представляют собой схемы, в которых отражаются отношения между объектами, понятиями или теоремами школьного курса математики. Схемы дают возможность наглядно отразить существование различных классификаций геометрических фигур. Для семантической модели представления информации целесообразно использовать:

- прием составления родословной понятия;
- прием выделения свойств и признаков объекта;
- прием построения поиска плана решения задачи;
- прием конкретизации задачи;
- прием построения логической структуры изучаемого фрагмента содержания;
- прием обращения математической задачи;
- прием разбиения задачи на подзадачи.

Полезными для учащихся будут, например, задания на заполнение пропусков, осуществляемые как в прямой, так и в обратной последовательности; исследование готового решения математической задачи; задания на варьирование числовых данных, приводящих к новой математической задаче; выведение следствий из чертежа и др. В [6] представлена реализация приема обращения математической задачи.

4) Продукционная модель. Систему продукций считают наиболее распространенной моделью представления знаний. Данная модель основана на определенных правилах и позволяет сформулировать знание в виде высказывания типа «Если – то» (условие – действие). Под условием понимается некий образец, в соответствии с которым выполняется поиск. Действие – это операции, осуществляющиеся в случае согласования найденного компонента с условием. К ним относят алгоритмы, используемые для решения задач. Продукционные модели предполагают реализацию следующих приемов:

- установления следствий из условия задачи (теоремы);
- установления связей объектов на основе геометрического чертежа;
- формулирования математической задачи по чертежу;
- конструирования обратных утверждений;
- переформулирования математической задачи.

В обучении геометрии важнейшая составляющая – чертеж. Являясь основным средством наглядности, чертеж не только способствует преобразованию графической информации в текстовую и наоборот, но и обеспечивает взаимосвязь моделей представления

информации. Поэтому задания, составляющие обозначенные выше приемы, основаны на использовании чертежей.

5) Фреймовая модель. Фрейм (рамка) – это единица представления знаний, запомненная в прошлом, детали которой при необходимости могут быть изменены согласно текущей ситуации [8, с. 57]. Данный метод лежит в основе составления опорных конспектов, структурно-логических схем текста. На уроках математики фреймы применимы в ходе изучения и закрепления нового материала, при итоговом повторении, при этом возможна организация различных форм работы [2].

Выводы

Использование перечисленных моделей представления знаний дает учителю возможность организовать процесс усвоения обучающимися учебной информации и ее структурирования в систему знаний более эффективно за счет демонстрации связей между изучаемыми объектами и явлениями. Однако, «было бы неправильным думать, что необходимая для усвоения знания деятельность всегда готова до начала их усвоения. Наоборот, при усвоении существенно новых знаний необходимые познавательные действия не могут быть готовы до работы учащегося с этим материалом» [10, с. 133]. Именно в ходе составления обучающимися учебных математических моделей содержание образования преобразуется в знания. Важно разработать приемы и упражнения, направленные на развитие у школьников умений работать с информацией. Практика осуществления в рамках НИР деятельности по разработке состава приемов переработки учебной информации ориентирует студентов на решение профессиональных задач по проектированию содержания учебных дисциплин на основе требований ФГОС.

Список литературы:

1. Боженкова, Л.И., Мотеюнене, С.В. Преобразование учебной информации необходимое условие формирования познавательных универсальных учебных действий при обучении геометрии // Преподаватель XXI век. 2013. № 4-1. С. 135–143.
2. Бондарь, М.А. Использование фреймового подхода на уроках математики как условие развития познавательных универсальных учебных действий школьников // Молодой ученый. 2017. № 2 (136). С. 571–574.
3. Дресвянников, В.А. Информация, знания, интеллект: свойства и отношения. Модель преобразования информации в знания // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. 2015. № 3(15). С. 214-223.
4. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года. <http://static.government.ru/media/acts/files/1202207010040.pdf>
5. Леденева, Т.М. Интеллектуальные информационные системы: Учеб. пособие. М-во образования Рос. Федерации. - Воронеж. гос. техн. ун-т. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2001. 135, [1] с.
6. Лютина, М.А., Горлова, С.Н. Формирование алгоритмических приемов решения математических задач с использованием метода взаимно обратных задач // XXII Всероссийская научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета (г. Нижневартовск, 6-7 апреля 2020 г.) / науч. ред. Д.А.Погонышев. Ч.2. Общественные науки. - Нижневартовск, 2020. С. 171–175.
7. Медведева, Л.В. Психологические аспекты трансформации учебной информации в личное знание будущего специалиста // Научно-аналитический журнал Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. 2019. № 3. С. 164-173.
8. Представление и использование знаний / [Х. Уэно, Т. Кояма, Т. Окамото и др.]; Под ред. Х. Уэно, М. Исидзука; Перевод с яп. И. А. Иванова; Под ред. Н. Г. Волкова. М.: Мир, 1989. 220 с.

9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального образовательного стандарта основного общего образования». <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>

10. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: (Психол. основа) 2-е изд., доп. и испр. - М.: Изд-во МГУ, 1984. 344 с.

List of literature:

1. Bozhenkova, L.I., Moteyunene, S.V. Transformation of educational information is a necessary condition for the formation of cognitive universal educational actions in teaching geometry // Lecturer XXI century. 2013. No. 4-1. pp. 135–143.

2. Bondar, M.A. Using the Frame Approach in Mathematics Lessons as a Condition for the Development of Cognitive Universal Educational Actions of Schoolchildren. 2017. No. 2 (136). pp. 571–574.

3. Dresvyannikov, V.A. Information, knowledge, intelligence: properties and relationships. Model of transformation of information into knowledge // Models, systems, networks in economics, technology, nature and society. 2015. No. 3(15). pp. 214–223.

4. The concept of training teachers for the education system until 2030. <http://static.government.ru/media/acts/files/1202207010040.pdf>

5. Ledeneva, T.M. Intelligent information systems: Proc. allowance. Ministry of Education Ros. Federation. - Voronezh. state tech. un-t. Voronezh: Publishing House of VGTU, 2001. 135, [1] p.

6. Lyutina, M.A., Gorlova, S.N. Formation of algorithmic methods for solving mathematical problems using the method of mutually inverse problems // XXII All-Russian Scientific and Practical Conference of Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, April 6-7, 2020) / scientific. ed. D.A. Pogonysh. Part 2. Social Sciences. - Nizhnevartovsk, 2020. S. 171–175.

7. Medvedeva, L.V. Psychological aspects of the transformation of educational information into personal knowledge of the future specialist // Scientific and analytical journal Bulletin of the St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia. 2019. No. 3. S. 164–173.

8. Representation and use of knowledge / [X. Ueno, T. Koyama, T. Okamoto and others]; Ed. H. Ueno, M. Ishizuka; Translation from Japanese I. A. Ivanova; Ed. N. G. Volkova. M.: Mir, 1989. 220 p.

9. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287 “On approval of the federal educational standard for basic general education”. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>

10. Talyzina, N.F. Management of the process of mastering knowledge: (Psychological basis) 2nd ed., add. and correct. - M.: Publishing House of Moscow State University, 1984. 344 p.

Краева В.С., ассистент
ФГБОУ ВО «Пермский государственный
национальный исследовательский университет»,
Жданова С.Ю., докт. пс. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Пермский государственный
национальный исследовательский университет»,
г.Пермь, Россия

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ВУЗЕ

***Аннотация.** В работе представлены результаты теоретического анализа, цель которого состояла в обнаружении проблем и перспектив обеспечения психологического благополучия и развития в вузе. Представлены подходы к определениям, выявлены актуальные фундаментальные и частные проблемы психологической безопасности и психологического сопровождения в вузе. Обобщен опыт российских психологических служб по сопровождению образовательного процесса, представлен в виде направлений и форматов работы. Сформулированы современные тенденции в исследовании и обеспечении психологической безопасности в вузе.*

***Ключевые слова:** психологическая безопасность, психологическое сопровождение, психологическая служба, высшая школа.*

Kraeva V.S.,
Assistant Perm State
National Research University,
Zhdanova S.Yu.,
Doctor of Ps. sciences, Associate Professor
Perm State National Research University,
Perm, Russia

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL SAFETY SUPPORT AT THE UNIVERSITY

***Annotation.** The article presents the results of theoretical analysis. The purpose of the analysis is to identify problems and prospects for ensuring psychological well-being and development at the university. Approaches to definitions of psychological safety and psychological support in higher education are presented. Actual fundamental and particular problems are identified. The experience of supporting the educational process of Russian psychological counseling centers is summarized and presented in the form of directions and formats of work. The current trends in the study and of psychological safety support at the university are formulated.*

***Key words:** psychological safety, psychological support, psychological counseling center, high school.*

Психологическая безопасность является базовой составляющей в успешном функционировании личности и общества. Вопросы психологической безопасности всегда были жизненно значимыми.

Первые шаги к ее научному осмыслению обнаруживаются в трудах XVII-XVIII вв. Данное явление определялось философами как особое состояние спокойствия, связанное с отсутствием объективной и субъективно переживаемой угрозы (Т. Гоббс, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, Б. Спиноза), как защищенность законами государства (И. Кант, Г. Гегель, Л. Фейербах) [5]. Исследуемая категория напрямую и имплицитно находит развитие в

различных направлениях психологии. Ярким примером описания психологической безопасности в психоаналитическом подходе является представление о наличии «психологических защит» (З. Фрейд). Социальное научение и формирование поведения у представителей бихевиорального подхода во многом связаны с приспособлением, адаптацией и состоянием безопасности (Д. Уотсон, Б. Скиннер, А. Бандура). В гуманистической психологии состояние и развитие личности зависит от удовлетворенности потребности в безопасности (А. Маслоу).

Выделение психологической безопасности как отдельной категории стало попыткой обозначить ядро, форму и составляющие данного явления. Психологическую безопасность определяют как состояние защищенности и ресурс для проявления устойчивости к негативным воздействиям (И.А. Баева, Е.В. Бурмистрова, Е.Б. Лактионова, Н.Г. Рассоха). Еще одна трактовка характеризуется гармоничностью общения и взаимодействия, условием психологического здоровья (Е.Л. Трофимова, Г.А. Кузьмина). Исследуемое явление понимается и как отсутствие насилия к личности в любом его проявлении (Соломин В. П., Шатровой О. В., Михайлов Л. А., Маликова Т. В.).

Психологическая безопасность в образовании активно начала исследоваться в начале XXI в. педагогической психологией в контексте помощи школьникам. С начала разработки проблемы психологической безопасности и ее обеспечения в образовании основные вопросы концентрировались на психической устойчивости, адаптивности личности, атмосфере в семье, влияющей на успехи в обучении школьников и психологический климат в классе, функциям педагогов. Далее исследования стали дополняться работами с позиции социальной психологии. Появились работы, посвященные взаимоотношениям между участниками образовательного процесса, труды учитывающие эффекты внешней среды, такие как социально-экономические явления, эпидемии, конфликты [17].

Высшее образование отличается от среднего целями профессионального обучения и становления, большей самостоятельностью, мотивированностью, уровнем подготовки и личностной зрелости обучающихся, формами обучения. Ввиду своей специфики высшая школа испытывает потребность в психологической поддержке и требует особого подхода, технологий для обеспечения защищенности и благополучия [4]. В последние годы все большее внимание уделяется образовательной среде вуза, а не только школы. Это внимание обращено с позиции психологов, общественности, правительства и социальных институтов. Актуальность исследования психологической безопасности в вузе обусловлена значимостью вуза для профессионального и личностного становления и восприимчивостью субъектов данной среды к общественным и политическим изменениям.

Выделяются подходы к рассмотрению психологической безопасности образовательного пространства на уровне общества (В.П. Вишневская, В.М. Родачин, И.Н. Панарин, И.И. Приходько и др.), референтной группы (А.И. Баева, Б.А. Еремеев, Н.А. Лызь, Л.А. Михайлов) и на уровне личности (И.О. Воля, С.Т. Посохова) [5].

Обеспечение психологической безопасности в вузе рассматривается как системная деятельность по психологическому сопровождению образования. Сопровождение реализуется учебным заведением или его структурным подразделением для оказания социально-психологической помощи личности в процессе ее развития. Целью обеспечения психологической безопасности является успешная профессиональная, личностная адаптация, помощь в трудных жизненных ситуациях и раскрытие перспектив личностного роста участников образовательного процесса. На сегодняшний день подготовлена основа для методологической опоры на конструкт психологической безопасности с целью применения в образовании.

Целью данного исследования является обнаружение перспектив использования конструкта психологической безопасности в обеспечении психологического благополучия и развития в пространстве вуза. Для достижения цели проведен анализ актуальных проблем исследования психологической безопасности в образовании: какие вопросы остаются нерешенными, какие вопросы впервые появляются и требуют разрешения в изменяющихся

социальных условиях. Второй задачей выступает поиск тенденций и потенциала в обеспечении психологической безопасности в вузе.

Анализ современных научных источников, предметом изучения которых является психологическая безопасность, позволил выявить два актуальных направления в исследовании.

Первое направление связано с конкретизацией и уточнением понятия психологической безопасности в образовательной среде вуза. Под данной дефиницией принято понимать состояние, которое характеризуется позитивным отношением, удовлетворенностью взаимодействием и защищенностью от психологического насилия. Приведенное определение было выдвинуто более двадцати лет назад применительно к школьной среде. Актуальная методологическая проблема связана с выделением специфики понятия психологической безопасности применительно к среде вуза, а не только к среде школы, а также к условиям социальных, экономических и политических изменений [2].

Второе направление раскрывает частные и прикладные вопросы обеспечения психологической безопасности в вузе.

- Проблема влияния макросоциального кризиса и конкретных его проявлений на образовательную ситуацию и состояние участников учебного процесса. Авторы обсуждают последствия пандемии COVID-19, тенденцию в цифровизации общества [17], переживание событий военной спецоперации [20], учащение инцидентов и террористических актов, в том числе происходящих в образовательных организациях [14].

- Проблема обеспечения психологической безопасности педагога [7, 15]. В образовательном процессе принимают участие не только обучающиеся, но и педагоги. Исследователи стали уделять внимание состоянию педагогов, сложностям и переживаниям, с которыми сталкиваются профессорско-преподавательские кадры. Авторы указывают на значимость благополучия и психологического здоровья всех участников образовательного процесса.

- Проблема значимости взаимоотношений между педагогами, между обучающимися, между педагогом и обучающимися. Существуют эффекты зависимости качества взаимоотношений и состояния психологической безопасности в вузе, которые требуют рассмотрения их при разработке моделей и программ психологического сопровождения [14]. Для успешного психологического сопровождения образования необходим комплексный подход ко всем участникам.

- Проблема учета культурного аспекта в обеспечении психологической безопасности в вузе, использование социально-культурных практик, исследование межнациональных отношений [9].

- Проблема выделения и учета факторов психологической безопасности, оказания психологической помощи группам риска [6,10].

В настоящее время основным решением в обеспечении психологической безопасности в образовании является реализация работы психологической службы [4]. Утверждена Концепция развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации [8], реализуются проекты по запуску психологических служб в вузах страны. Активно проводятся форумы, конференции, круглые столы по темам психологической безопасности и ее сопровождению, обсуждаются вопросы обеспечения служб методической базой для эффективного функционирования. В организациях, где работа психологической службы не выделена в отдельную структуру, сопровождение образовательного процесса осуществляется силами преподавателей-психологов, кафедрами психологии, волонтерскими объединениями студентов или частными психологическими центрами на аутсорсинге [3].

Компонентами психологического сопровождения являются систематическая диагностика состояния участника образовательного процесса, создание социально-психологических условий для развития личности, для оказания помощи участникам, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении.

Опыт деятельности существующих психологических служб включает огромный спектр разнообразных мер обеспечения поддержки и психологической безопасности субъектов образовательного процесса. Обобщение данных о результатах работы отдельных психологических служб российских вузов позволило выделить следующие направления и форматы работы, которые раскрывают и дополняют описанные выше компоненты [13].

1. Профориентационная помощь абитуриентам и студентам.

2. Специализированная помощь в адаптации к образовательной среде вуза для представителей разных уровней обучения: первокурсников, студентов старших курсов, магистрантов.

3. Психологическая диагностика личностных особенностей, состояния, мотивации обучающихся и других особенностей. Мониторинг социальных эффектов по запросам студентов с целью налаживания отношений и развития студенческой группы. Проведение опросов об удовлетворенности образовательным пространством, о задачах психологической службы, о качестве образования.

4. Психопрофилактика как комплекс мер для предупреждения психологических кризисов, расстройств и инцидентов.

– Мероприятия с кураторами, тьюторами и преподавателями по совершенствованию работы со студентами.

– Мероприятия по укреплению стрессоустойчивости студентов, обучению техникам самопомощи, самоконтроля, целеполагания, развитию эмоционального интеллекта. Популярный формат работы для данного направления – проведение социально-психологических тренингов, мастер-классов, открытых семинаров, групповых встреч, школы актива.

– Профилактика девиантного, асоциального, суицидального поведения, сезонной депрессии, экзаменационного стресса в студенческой среде.

5. Коррекционно-развивающая деятельность и социально-психологическая реабилитация.

– Психологами создаются индивидуальные программы помощи обучающимся. Как правило, основными мишенями работы являются аддиктивное поведение, сложности в коммуникации и межличностном взаимодействии, нехватка навыков совладающего и преодолевающего поведения, личностная незрелость. Все перечисленные проблемы сказываются на учебной успеваемости и жизнедеятельности студента в целом.

– Психологическое сопровождение социально-незащищенных, попадающих в группы риска студентов, включая работу со студентами, проживающими в общежитии, иностранными студентами, первокурсниками.

6. Психологическое консультирование обучающихся, их родителей, сотрудников вуза. Проблематика запросов студентов, как наиболее объемной по численности аудитории клиентов, включает прежде всего темы, связанные с депрессивными состояниями, самопознанием и самоопределением, романтическими и детско-родительскими отношениями, а также сложностями в обучении.

– Индивидуальное консультирование, групповая терапия.

– Онлайн-консультирование.

– Телефон доверия.

7. Психологическое просвещение.

– Психологами разрабатываются рекомендации и проводятся занятия по повышению уровня психологических знаний для педагогов и обучающихся. Для студентов актуальны мероприятия по развитию умений и навыков использования психологических знаний в своей будущей профессиональной деятельности.

– Издательская деятельность, характеризующаяся написанием учебно-методических, информационных и практических пособий.

8. Научно-исследовательская деятельность.

9. Психолого-педагогическая рефлексия, интервизии и супервизии.

Анализ литературы и научных мероприятий позволил выделить основные проблемы в психологическом сопровождении вузов, которые сейчас стоят перед психологами.

- Проблема нормативно-правовой, методической основы, деятельности психологических служб в вузе, усиление и единая направленность заинтересованных сторон: профессионального сообщества, органов власти в сфере образования, администрации вузов.

- Проблема обеспечения кадров соответствующим обучением и доступом к курсам повышения квалификации, системы оценки эффективности выполнения задач службы и работы психологов.

- Проблема определения задач психологической службы. В связи с отсутствием четкого предписания зон ответственности психологические службы сталкиваются с необходимостью вовлечения в функции, которые соответствуют целям поддержания благополучия участников образовательного процесса, но выходят за рамки компетенций психологов. Здесь речь идет о медицинских, социальных, юридических, образовательных нуждах участников образовательного процесса в вузе [18].

- Проблема расширения функционала психологических служб в проработке антикризисных мер. В настоящее время российские и зарубежные психологи столкнулись с неготовностью к работе в условиях макросоциального кризиса. Участники образовательного процесса также же, как и общество в целом оказались в ситуации макросоциального стресса [3]. Требуется оперативная помощь населению, психологическая профилактика в пространстве вуза, супервизии, профессиональная поддержка психологических кадров.

- Проблема оказания педагогам поддержки для повышения их психологической культуры, стрессоустойчивости, развитие навыков мониторинга состояния учащихся, выявление лиц, нуждающихся в помощи, для своевременного направления за получением профессиональной психологической поддержки [12].

- Проблема разработка надёжных, валидных программ диагностики, адаптации, просвещения, коррекционно-развивающих программ, соответствующих актуальной социальной ситуации и требованиям среды. Требуется единообразие и соответствие в применении теории и практики при осуществлении психологического сопровождения [1].

- Проблема необходимости введения в состав психологической службы психиатра. Диагностика психического здоровья современного студента показывает, что половина обучающихся обнаруживает высокий уровень депрессии, тревожных состояний и нуждается в наблюдении, психокоррекции и психотерапии [21].

- Проблема обеспечения психологической безопасности в инклюзивном образовании [16; 19].

- Проблема изучения российских и зарубежных программ обеспечения психологической безопасности в вузе, обмен опытом по реализации данных программ [11].

Нами были выявлены перспективные направления исследований и тенденции в обеспечения психологической безопасности в вузе.

1. Совершенствование и укрепление методологической, административной и организационной основы психологических служб в высших учебных заведениях.

2. Разработка программ, включающих различные направления обеспечения психологической поддержки. Отдельным аспектом, требующим учета в современных реалиях, является реализация антикризисных, психокоррекционных мер. Обмен опытом по созданию и воплощению психологических программ, поддержка психологическим сообществом.

3. Проработка частных вопросов, связанных с вызовами современности. В обеспечении психологической безопасности вуза необходимо согласованное взаимодействие и помощь всем участникам образовательного процесса, внимание к группам риска, а также решение прикладных вопросов для реализации помощи с учетом макросоциального кризиса.

Результат исследования показал, что обстановка макросоциального кризиса меняет общество и способы взаимодействия, ставит новые проблемы перед личностью и образовательным институтом. В настоящее время особый интерес вызывает задача обеспечения психологической безопасности, которая становится все более актуальной и

приоритетной в сотрясающих общество реалиях. В пространстве вуза эта задача выходит за рамки сопровождения учебного процесса в область поддержания здоровья, благополучия и развития личности. Перспективным направлением предстает совершенствование системы психологической службы вуза, способной оказать комплексную поддержку всех участников образовательного процесса.

Список литературы:

1. Авдиенко, Г. Ю. Социально-психологическая комфортность обучающегося вуза как субъекта учебной деятельности: теория и практика психологического сопровождения: автореф. дис. ... докт. психол. наук. - СПб, 2020. - 41 с.
2. Богомякова, О. Н. Психологическая безопасность образовательного пространства вуза // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2013. №1.
3. Бура, Л. В. Создание психологической службы вуза: вызовы современности // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №72-1.
4. Величко, Г. А., Лизунова Г. Ю., Таскина И. А. Психологическая служба вуза: круг проблем и направления развития // Вестник ГУУ. 2021. №12.
5. Гамова, С.Н., Красова, Т.Д., Чуйкова, Ж.В. Научные подходы к изучению психологической безопасности в отечественных и зарубежных исследованиях // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. №4.
6. Джиева, А. Р., Бесаева, А. Г., Хадикова, И. М. Проблема реализации психологической безопасности образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №66-4.
7. Жданова, С.Ю., Печеркина, А.В. Обеспечение психологической безопасности преподавателя вуза // Экопсихологические исследования – 5: сборник науч. статей. 2018. С. 334-341.
8. Концепция развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации (утв. Минобрнауки России 29.08.2022 N ВФ/1-Кн) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitiya-seti-psikhologicheskikh-sluzhb-v-obrazovatelnykh-organizatsijakh-vysshego/>?ysclid=lagaiy3paf837738903 (дата обращения: 12.11.2022).
9. Краева, В.С., Жданова, С.Ю. Адаптация иностранных студентов, проживающих в общежитии, к пространственной и образовательной среде вуза // Взаимодействие теоретико-экспериментальной и практической психологии в системе современного образования: материалы всерос. науч.-практ. конф., 2019. С. 133-139
10. Лебедева, О.В., Повshedная Ф.В. Электронная информационная образовательная среда и современный студент // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, №4. С.11.
11. Макарова, И. В., Жданова, С.Ю., Бузина, Т. С., Юдина, Т. О., Кулыгина, М.А., Хломов, К. Д. Информация о всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы психологической службы вуза в новых реалиях» // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2020. №4.
12. Минигалиева, М. Р. Супервизия как процесс взаимопонимания: фокусы, стратегии и схемы понимания субъектов супервизии. - Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. - 300 с.
13. Психологическая служба университета: реальность и перспективы: материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва, 27–28 октября 2017 г. / отв. ред. И.Б. Умняшова, И.В. Макарова. – Москва : ФГБОУВОМГПУ. НИУВШЭ, 2017. –424 с.

14. Скорынин, А. А. Психологическое благополучие педагогов как аспект психологической безопасности образовательной организации // Вестник Прикамского социального института. 2021. №2 (89).
15. Смык, Ю.В., Качимская, А. Ю. Потенциал психологической безопасности педагога как условие психологической безопасности школьника // Вестник НГПУ. 2021. № 1
16. Сорокоумова, Г. В., Бурова, И. В., Шурыгина, О. В. Психолого-педагогические условия психокоррекции тревожности студентов с ОВЗ и инвалидностью в образовательной системе вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №72-1.
17. Спартакян, Н.С., Синякова, М.Г. Уровни анализа проблемы психологической безопасности педагога в современных исследованиях // ИНСАЙТ. 2021. №4 (7).
18. Тащёва, А. И., Валеева, Г.В., Гриднева, С. В., Арпентьева М. Р. Психологическая служба вуза: основные задачи и направления функционирования // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2022. №2 (58).
19. Тащёва, А.И., Гриднева, С.В., Арпентьева, М.Р. Социально-психологическая адаптация и проблемы инклюзивного сопровождения студентов с ОВЗ в вузе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2021. №4 (64).
20. Трофимова, Е.Л., Кузьмина, Г. А. Психологическая безопасность личности педагога в условиях неопределенности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2022.
21. Халак, М.Е., Мазанова, А.Е., Балыкова, М.В. Психическое здоровье обучающихся как стратегическая цель развития образования: опыт комплексной поддержки студентов в США и России // Концепт. 2022. №10.

List of literature:

1. Avdienko, G. Yu. Socio-psychological comfort of a university student as a subject of educational activity: theory and practice of psychological support: author. dis. ... doc. psychol. Sciences. - St. Petersburg, 2020. - 41 p.
2. Bogomyagkova, O. N. Psychological safety of the educational space of the university // Bulletin of PSGPU. Series No. 1. Psychological and pedagogical sciences. 2013. No. 1.
3. Bura, L. V. Creation of the psychological service of the university: challenges of the present // Problems of modern pedagogical education. 2021. No. 72-1.
4. Velichko, G. A., Lizunova G. Yu., Taskina I. A. Psychological service of the university: a circle of problems and directions of development // Bulletin of the State University of Management. 2021. No. 12.
5. Gamova, S.N., Krasova, T.D., Chuikova, Zh.V. Scientific approaches to the study of psychological safety in domestic and foreign studies // World of Science. Pedagogy and psychology. 2020. №4.
6. Dzhioeva, A. R., Besaeva, A. G., Khadikova, I. M. The problem of implementing the psychological safety of the educational environment // Problems of modern pedagogical education. 2020. No. 66-4.
7. Zhdanova, S.Yu., Pecherkina, A.V. Ensuring the psychological safety of a university teacher // Ecopsychological research - 5: collection of scientific. articles. 2018. S. 334-341.
8. The concept of development of a network of psychological services in educational institutions of higher education in the Russian Federation (approved by the Ministry of Education and Science of Russia on August 29, 2022 N VF / 1-Kn) [Electronic resource]. - Access mode: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitija-seti-psikhologicheskikh-sluzhb-v-obrazovatelnykh-organizatsijakh-vysshego/?ysclid=lagaiy3paf837738903> (date of access: 11/12/2022).
9. Kraeva, V.S., Zhdanova, S.Yu. Adaptation of foreign students living in a hostel to the spatial and educational environment of the university // Interaction of theoretical-experimental and

practical psychology in the system of modern education: materials of all-Russian. scientific-practical. Conf., 2019, pp. 133-139

10. Lebedeva O.V., Povshednaya F.V. Electronic information educational environment and the modern student // Bulletin of the Minin University. 2021. Vol. 9, No. 4. P.11.

11. Makarova, I. V., Zhdanova, S. Yu., Buzina, T. S., Yudina, T. O., Kulygina, M. A., Khlomov, K. D. Information about the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation "Actual problems of the psychological service of the university in new realities" // Bulletin of the Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology. 2020. №4.

12. Minigalieva, M. R. Supervision as a process of mutual understanding: focuses, strategies and schemes for understanding the subjects of supervision. - Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. - 300 pp.

13. Psychological service of the university: reality and prospects: materials of the I All-Russian scientific and practical conference with international participation. Moscow, October 27–28, 2017 / ed. ed. I.B. Umnyashova, I.V. Makarov. - Moscow: FGBOUVOMGPPU. NIUHSE, 2017. -424 p.

14. Skorynin, A. A. Psychological well-being of teachers as an aspect of the psychological safety of an educational organization // Bulletin of the Kama Social Institute. 2021. No. 2 (89).

15. Smyk, Yu.V., Kachinskaya, A. Yu. Potential of psychological safety of a teacher as a condition of psychological safety of a schoolchild // Bulletin of the National State Pedagogical University. 2021. No. 1

16. Sorokoumova, G. V., Burova, I. V., Shurygina, O. V. Psychological and pedagogical conditions for the psycho-correction of anxiety in students with disabilities and disabilities in the educational system of the university // Problems of modern pedagogical education. 2021. No. 72-1.

17. Spartakyan, N.S., Sinyakova, M.G. Levels of analysis of the problem of psychological safety of a teacher in modern research // INSIGHT. 2021. No. 4 (7).

18. Tashcheva, A.I., Valeeva, G.V., Gridneva, S.V., Arpentieva M.R. Psychological service of the university: main tasks and directions of functioning // Humanist: actual problems of the humanities and education. 2022. No. 2 (58).

19. Tashcheva, A.I., Gridneva, S.V., Arpent'eva, M.R. Socio-psychological adaptation and problems of inclusive support for students with disabilities at the university // Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N. I. Lobachevsky. Series: Social Sciences. 2021. No. 4 (64).

20. Trofimova, E.L., Kuzmina, G.A. Psychological safety of the teacher's personality in conditions of uncertainty. Bulletin of the Irkutsk State University. Series: Psychology. 2022.

21. Khalak, M.E., Mazanova, A.E., Balykova, M.V. Mental health of students as a strategic goal of education development: the experience of comprehensive student support in the USA and Russia // Concept. 2022. No. 10.

Мельникова Н.И., аспирант
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»

Бостанджиева Т.М.,
канд. псих. наук, доцент БУ ВО «Сургутский
государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

РАЗВИТИЕ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. *Статья посвящена изучению психологии саморазвития личности учителя, предпринята попытка обоснования взаимосвязи профессиональной идентичности и самооффективности педагога.*

Ключевые слова: *психолого-педагогическое сопровождение учителя, профессиональная идентичность, самооффективность, профессиональная компетентность.*

Melnikova N.I.,
Postgraduate student of the
State Pedagogical University,
Bostandzhieva T.M.,
candidate of psychological Sciences, Associate
Professor of Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

DEVELOPMENT OF SELF-EFFICACY OF A TEACHER AS A CONDITION OF HIS PROFESSIONAL IDENTITY

Annotation. *The article is devoted to the study of the psychology of self-development of the teacher's personality, an attempt is made to substantiate the relationship between professional identity and self-efficacy of the teacher.*

Keywords: *psychological and pedagogical support of the teacher, professional identity, self-efficacy, professional competence*

В системе образования сложился и продолжает накапливаться опыт психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Среди различных направлений в деятельности педагога-психолога наиболее сложным является вопрос сотрудничества с учителями-предметниками и классными руководителями. Роль педагога-психолога образовательного учреждения становится более значимой в аспекте рассмотрения проблем сопровождения учителя на разных этапах профессиональной деятельности, актуализации профессиональных способностей, сохранения психического здоровья педагога.

В нашем исследовании изучается проблема развития самооффективности, как неограниченный временными рамками процесс формирования и осознания индивидом своей профессиональной идентичности, с учетом стремления к максимальной реализации своих возможностей в соответствии с содержанием и требованиями профессионального труда педагогов.

Научные работы последних лет А.В. Гузь, Е.П. Ермолаевой, Н.И. Ивановой, Д.Н. Завалишиной, Е.А. Климова Н.С. Пряжникова, И.Ю. Хамитовой, Л.Б. Шнейдер и других ученых, изучающих формирование профессиональной идентичности, как правило, затрагивают в основном исключительно эмоционально-оценочные и когнитивные компоненты в осмыслении о самом себе и определении своей роли в жизни, т.е. в

самосознании учителей. В то же время, перед образовательными организациями и научными деятелями, актуальным становится задача решения проблемы, как и каким образом можно повысить результативность труда педагогических сотрудников. Исходя из того, что учителя балансируют между интересами учебного заведения и своими личностными потребностями, возникает предполагаемое представление о наличии взаимосвязи профессиональной идентичности и одного из требующих внимания факторов, оказывающее влияние на личность, такого профессионального качества как самоэффективность.

С изучением профессиональной идентичности ученые Г.В. Гарбузова, Е.Ф. Зеер, В.И. Зливков, А.А. Марушкевич, Т.В. Мищенко, И.И. Родичкина, Ю.М. Чемодурова и другие авторы отмечают наличие возможности решения многих проблем, возникающих в процессе планирования профессиональной деятельности. При решении когнитивных процессов, осознаваемая идентичность позволяет индивиду определить свой потенциал при социальном взаимодействии в разнообразных сферах деятельности, в том числе и профессиональной, которая способствует развитию мыслительных процессов в повышении значимости собственных ценностей и убеждений в условиях часто меняющейся профессиональной среды.

Творческий профессиональный потенциал можно развить лишь при наличии определенных навыков саморазвития, которые осуществляются в процессе самоорганизации и самоопределения. При этом в процессе работы индивид самостоятельно определяет формы и виды деятельности, которые он будет проводить.

Профессиональный уровень учителя как профессионала подразумевает под собой внутреннюю свободу и независимость, предполагает наличие своей точки зрения относительно поставленных педагогических задач и ощущением того, что педагог находится на своем месте. Исходя из этого, к характерным особенностям эффективности педагога относятся умение доверять своим собственным возможностям, умением самостоятельно проводить самооценку своих действий, измерять ключевое направление и уровень полезности разнообразных вариантов своей педагогической деятельности.

Высокую профессиональную эффективность обеспечивает принятие человеком самого себя и его мнения о себе. Это также зависит и от потребности педагога быть самим собой, он должен быть полным жизненных сил, творчески реагировать на происходящие моменты в педагогической действительности, что позволит ему обеспечить собственное личностное развитие в условиях педагогической деятельности. Как следствие, профессиональный успех педагога может основываться на достижении профессиональной идентичности, которая в дальнейшем станет также основой его личностного развития, а способом достижения этой цели будет являться самоэффективность.

Впервые концепция самоэффективности была озвучена американским психологом А. Бандурой, которая была разработана в 70-х годах XX века. Под эффективностью личности он подразумевал чувство самоуважения и собственного достоинства, включая реальную способность индивида справляться с жизненными проблемами. Процесс самоэффективности включает в себя способность людей оценивать и признавать свои собственные способности, а затем наилучшим образом использовать свои навыки и умения на практике. При анализе самоэффективности ученый обратил внимание на то, что зачастую при достаточно скромных способностях их умелое использование позволяет человеку добиться больших результатов в профессиональной и личной деятельности. Однако, хорошо развитые способности не являются гарантией, если человек сам не верит в свой потенциал и не может реализовать его в практической деятельности [4].

Согласно теории А. Бандуры, на формирование самоэффективности влияют четыре центральных фактора, которые также являются источником его образования:

- 1) Личный опыт. Этот ресурс является наиболее эффективным способом развития самоэффективности. Успешно разрешая проблемную ситуацию индивид повышает уровень уверенности в себе, а в следствии и личную самоэффективность.

2) Социальный опыт. Это следующий важный источник самооффективности: наблюдение за другими людьми в трудных ситуациях и их успешными решениями, меняет взгляд наблюдателя на свою самооффективность, появляется уверенность в своих возможностях.

3) Социальное убеждение. Третий источник находит ощущение самооффективности с точки зрения взглядов, выраженных теми, кто важен для субъекта, в виде словесных вознаграждений или наказаний, которые помогают человеку повысить веру в себя и свои способности. Эффективность этого источника недолговечна, т.к. она должна подкрепляться индивидуальными достижениями человека.

4) Эмоциональный подъем. К четвертому источнику развития самооффективности человека относят эмоциональные и физические реакции. Благодаря телесной обратной связи люди могут получить информацию об уровне своей компетентности. Отметим, что уровень личной эффективности во многом зависит не от объективных характеристик физических процессов, а от оценки человеком самого себя [2].

К проблеме самооффективности, в последние десятилетия, часто обращаются психологи по всему миру, о чем свидетельствует растущее число исследований в этой области.

Среди зарубежных специалистов-психологов, к сущностным особенностям самооффективности обращались такие авторы, как М. Ерусалем, Дж. Капара, Э. Лангер, Дж. Маддус, Дж. Роттер, Д. Сервон, М. Шеер и др. В отношении отечественных исследователей, особое внимание к понятию «самооффективности» проявляли авторы О.О. Богатырева, К.М. Гайдар, Т.О. Гордеева, М.А. Дебель, Н.А. Иванова, Н.Н. Волоскова, В.Н. Кобец, Р.Л. Кричевский, А.Б. Лощаков, А.А. Погорелов, О.В. Тимофеева, В.А. Толочек, Е.А. Шепелева и др., на основе своих исследований установили взаимосвязь между самооффективностью и уровнем успешности профессиональной деятельности сотрудников.

Отметим, что в настоящее время универсального определения понятия «самооффективность» не существует, практически у каждого ученого есть свое мнение в определении природы и содержания этого явления. По мнению большинства авторов, отличительной чертой «самооффективности» является понимание этого феномена как выражения уверенности личности в своих скрытых способностях, а также способности личности влиять на социальные действия и ситуации, которая отражается в репрезентации уровня личной эффективности.

Р.Л. Кричевский, определяет самооффективность, как веру человека в свои возможности, оказывающие влияние на личную жизнь индивида. Согласно Т.О. Гордеевой, самооффективность понимается как вера в свою способность справиться с той или иной деятельностью. Т.А. Шепелева говоря о самооффективности, уделяет внимание суждениям человека о собственной эффективности. Авторы считают, что человек с высоким уровнем самооффективности может осуществлять самостоятельный контроль над своей деятельностью и обладает навыками саморегуляции способен осуществлять самоконтроль своей деятельности и имеет навыки саморегуляции, в зависимости от людей с низкой самооффективностью, сомневающих в собственных силах.

Если рассматривать самооффективность в качестве свойства личности, то Т.А. Толочек полагает, что умение управлять своей деятельностью и развитием оказывает влияние на личность, на уровень его усилий, готовых приложить к достижению поставленным целям или задачам.

Стоит отметить, что в предложенной А. Бандурой концепции самооффективности указывается на то, что самооффективность как свойство личности динамична и выражается в нестабильном состоянии уровня самооффективности, т.к. это связано с тем, что на обстоятельства, в которых оказывается человек, влияют предыдущие эмоциональные переживания. В кризисных ситуациях самооффективность является мерой психологической готовности человека справиться с ними.

Е.В. Селезнева выделяет две характеристики самооффективности: субъектность и ситуативность. Под субъектностью понимается воздействие субъективного представления сотрудника о развитии собственных профессиональных навыков на результат работы. Ситуационная специфика относится не только к динамике самооффективности, но и к тому, что развитие личной эффективности происходит на протяжении всей жизни человека.

Наиболее объемное исследование самооффективности и её компонентов отражены в исследованиях Е.В. Селезневой и М.И. Гайдара.

Концепция самооффективности М.И. Гайдара заключается в целостном осознании субъекта своего потенциала и возможностей, направленности на эффективность в взаимодействиях с окружающими людьми, поведении и уверенности в самореализации данных аспектов [1].

М.И. Гайдар, считает, что уверенность в себе и самооффективность определяются формой деятельности. Он разделяет самооффективности на три типа: деятельностную самооффективность - как уверенность индивида в том, что он обладает необходимыми знаниями, умениями и навыками, необходимые для осознанного продуктивного действия. Коммуникативную самооффективность - как качественное межличностное отношение. Самооффективность личности - как составную характеристику веры в существовании лично важных качеств и уверенности своей способности использовать их для достижения желаемого результата.

Изучение особенностей ситуативного взаимодействия, в отличии от деятельностной самооффективности, которую следует рассматривать в контексте того или иного вида деятельности, является наиболее информативным, поскольку она включает в себя диалог между субъектами.

Самооффективность в плане ее воздействия на мотивацию является одним из ключевых ресурсов для преодоления фрустрирующих и стрессовых ситуаций. По мере роста уверенности в успехе индивид будет прилагать больше усилий для достижения результатов и повышения своей самооффективности. На основании проведенных исследований, было показано, что даже столкнувшись с трудностями, субъект пытается их преодолеть, и если самооффективность изначально находится на низком уровне развития, то субъект будет стремиться к уходу от существующих проблем.

Таким образом, самооффективность проявляется в ожидании эффективности личности как основного гаранта выполнения любого вида деятельности. В зависимости от восприятия каждым человеком работоспособности, широкого или узкого потенциала определяется выбор вида деятельности и профессии; усилий по преодолению препятствий и разочарований; проявлению настойчивости в решении задач карьерного роста. Эффективная самооценка влияет на мотивацию, модели поведения и возникновению определенных эмоций. Сильное чувство собственной эффективности формируется осознанием человека своих возможностей, умением контролировать возникающие ситуации, и способностью неоднократно преодолевать трудности, когда требуется настойчивость и большие усилия.

По мнению А. Банудры, самооффективность является одним из центральных и наиболее важных факторов, определяющих поведение сотрудников, и позволяет с высокой точностью предсказать, как человек действительно проявится в различных условиях. Уровень воспринимаемой самооффективности определяется степенью уверенности сотрудника в том, что он может выполнить определенное количество задач в определенном случае. Именно представление о собственной компетенции, а не сами по себе умения, способности и личностные качества, выступает необходимым мотивационным условием, детерминирующим поведение человека и определяющим степень настойчивости и упорства при освоении, а в дальнейшем и при выполнении конкретных профессиональных задач.

То, как учителя воспринимают собственную эффективность, влияет на их модели мышления, на принятие решений, на действия педагога в определенных педагогических ситуациях, на его методы постановки целей, на мотивационные факторы и многие другие когнитивные и эмоциональные показатели. Мы можем сделать вывод, что это напрямую

влияет на его эмоционально-оценочную составляющую, т.е. на эффективность учителя в педагогической среде.

Стоит обратить внимание, что рассмотрение проблемы взаимосвязи развития самоэффективности педагога в рамках профессиональной идентичности недостаточно представлено в психолого-педагогических исследованиях. По проблемам взаимосвязи самоэффективности и успешной деятельности человека в различных сферах профессиональной деятельности в 90-е г. был проведен мета-анализ под руководством А. Стайковича и Ф. Лутанса, в ходе анализа взаимосвязи было проведено 114 исследований с 1977 по 1996 г, результат которого подтверждает взаимосвязь самоэффективности и результатов профессиональной деятельности с положительной динамикой [3]. При анализе научных работ последующих годов нами выявлено, что работы аналогичного масштаба более не проводились. В диссертационных работах по психологическим наукам только 15 авторов затронули вопросы самоэффективности и только 6 из них изучали самоэффективность как профессиональный компонент.

Однако, несмотря на существующие работы, теория самоэффективности и возможность ее возможное практическое применение в современных условиях остается наименее изученной темой. Структура, содержание, функция, детерминация самоэффективности и научный анализ ее динамики в значительной степени не изучены, в связи с чем, возникает необходимость в более качественных исследованиях в контексте педагогической самоэффективности.

Педагогическая самоэффективность и ее развитие является важным аспектом имеющая большое практическое значение: осуществление психолого-педагогической поддержки в самоактуализации, личностном саморазвитии, личностном самоуправлении, адаптации к различным условиям профессиональной идентичности, которая обеспечит качественные результаты и успех профессиональной деятельности педагога в профессиональной среде.

В настоящее время в практике повышения самоэффективности учителя используются два основных метода психолого-педагогического сопровождения: тренинг и коучинг.

Тренинг способствует непосредственному поддержанию психологического благополучия педагогов, предоставляет возможность осуществлять свою профессиональную деятельность, то есть он касается как собственных областей взаимодействия учителя в практической деятельности, так и областей взаимодействия с учащимися. Тренинги, для педагогов проводимые по выявленным ключевым компонентам психологического здоровья, должно повысить уровень осознания себя и других, развитию саморефлексии, включая эмоциональную, стремлению к самосовершенствованию.

Психолого-педагогическое сопровождение учителя предполагает использование элементов коучинга для раскрытия потенциала человека с целью максимального повышения его самоэффективности [5].

Включение учителя в тренинговую работу и взаимодействие с психологом в ходе коучинга будут способствовать актуализации резервных возможностей саморазвития личности.

Таким образом, самоэффективность, определяемая как уверенность педагога в себе при решении серьезных проблем и преодолению трудностей в профессиональной деятельности, может напрямую влиять на профессиональную идентичность. В то время, как слаборазвитая самоэффективность, может привести к выгоранию и низкой удовлетворенностью своей работы, что приводит к низкому уровню профессиональной идентичности. Основание самоэффективности личности выступает в качестве профессионального самоопределения, профессионального поведения, эмоционально-оценочного отношения к профессиональным ценностям, знаниям к самому себе как к профессионалу, которая позволяет учителю активизировать свою профессионально-педагогическую компетентность к приобретению способности эффективно адаптироваться к

постоянно изменяющимся условиям социально-педагогической среды с наименьшими эмоциональными затратами на пути к вершине становления его профессионализма.

Список литературы:

1. Гайдар, М.И. Личностная самоэффективность студентов-психологов // Российский психологический журнал. 2008. №1. [Электронный ресурс]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnaya-samoeffektivnost-studentov-psihologov> (дата обращения: 10.12.2022).
2. Гордиенко, Н.В., Айрапетова, Д.А., Гагиева, М.Б., Елагина, А.А., Пасечник, В.В. Самоэффективность личности как ресурс повышения результативности педагогической деятельности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2018. №2 (218). [Электронный ресурс]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoeffektivnost-lichnosti-kak-resurs-povysheniya-rezultativnosti-pedagogicheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 09.12.2022).
3. Кобец, В. Н. Самоэффективность как самооценочная характеристика готовности будущих менеджеров к профессиональной деятельности // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2013. №20 (163). [Электронный ресурс]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoeffektivnost-kak-samoootsenochnaya-harakteristika-gotovnosti-buduschih-menedzherov-k-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 10.12.2022).
4. Панкратова, И.А. Особенности взаимосвязи профессиональных представлений и самоэффективности у студентов-психологов // Мир науки. Педагогика и психология. 2015. №4. [Электронный ресурс]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vzaimosvyazi-professionalnyh-predstavleniy-i-samoeffektivnosti-u-studentov-psihologov> (дата обращения: 09.12.2022).
5. Привалова, А.О. Коучинг-сессия в системе повышения профессионального мастерства педагогов / А.О. Привалова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 21 (363). — С. 413-415. [Электронный ресурс]. — URL: <https://moluch.ru/archive/363/81172/> (дата обращения: 10.12.2022).

List of literature:

1. Gaidar, M.I. Personal self-efficacy of psychology students // Russian Journal of Psychology. 2008. No. 1. [Electronic resource]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnaya-samoeffektivnost-studentov-psihologov> (date of access: 12/10/2022).
2. Gordienko, N.V., Airapetova, D.A., Gagieva, M.B., Elagina, A.A., Pasechnik, V.V. Personal self-efficacy as a resource for improving the effectiveness of pedagogical activity // Bulletin of the Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and psychology. 2018. No. 2 (218). [Electronic resource]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoeffektivnost-lichnosti-kak-resurs-povysheniya-rezultativnosti-pedagogicheskoy-deyatelnosti> (date of access: 12/09/2022).
3. Kobets, V.N. Self-efficacy as a self-assessment characteristic of the readiness of future managers for professional activity // Questions of journalism, pedagogy, linguistics. 2013. No. 20 (163). [Electronic resource]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoeffektivnost-kak-samoootsenochnaya-harakteristika-gotovnosti-buduschih-menedzherov-k-professionalnoy-deyatelnosti> (date of access: 12/10/2022).
4. Pankratova, I.A. Peculiarities of the relationship between professional ideas and self-efficacy among psychology students // World of Science. Pedagogy and psychology. 2015. No. 4. [Electronic resource]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vzaimosvyazi-professionalnyh-predstavleniy-i-samoeffektivnosti-u-studentov-psihologov> (Date of access: 12/09/2022).
5. Privalova, A.O. Coaching session in the system of improving the professional skills of teachers / A.O. Privalov. - Text: direct // Young scientist. - 2021. - No. 21 (363). — S. 413-415. [Electronic resource]. — URL: <https://moluch.ru/archive/363/81172/> (date of access: 10.12.2022).

Некрасова О.А., канд. пед. наук,
доцент БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ФГОС

***Аннотация:** Данная статья посвящена проблеме профессиональной готовности подготовки будущих педагогов общеобразовательных учреждений к реализации инклюзивного образования. Раскрываются трудности, возникающие у педагогов, связанные с наличием психологического «барьера», неумением общаться с «особыми» детьми. Описывается система профессиональной подготовки в условиях высшего профессионального образования.*

***Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, будущий педагог инклюзивного образования, профессиональная готовность, компоненты профессиональной готовности, система подготовки, содержание образования, условия образования.*

Nekrasova O.A.,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor Surgut State
Pedagogical University,
Surgut, Russia

READINESS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

***Abstract:** This article is devoted to the problem of professional readiness of future teachers of general education institutions to implement inclusive education. The difficulties encountered by teachers associated with the presence of a psychological "barrier", the inability to communicate with "special" children are revealed. The system of professional training in the conditions of higher professional education is described.*

***Keywords:** children with disabilities, inclusive education, future teacher of inclusive education, professional readiness, components of professional readiness, training system, educational content, educational conditions.*

Развитие системы инклюзивного образования это долгосрочная стратегия, требующего большого терпения, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для ее реализации. На сегодняшний день процесс внедрения инклюзивного образования сталкивается с большим количеством проблем. Одной из таких проблем является недостаточное количество педагогов новой формации, которые профессионально готовы для работы с детьми с ОВЗ, готовы изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только «особого», но и самого обычного, делающего акцент на возможностях, а не на ограничениях детей. Эти проблемы нашли отражение в исследованиях И.В. Вачкова, И.Ю. Комарковой, Н.Н. Малафеева, Г.Н. Пенина, Н.Д. Шматко и др.

В связи с этим, возникает потребность изменения системы профессиональной подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования в ВУЗе. Как отмечают в своих трудах О.С. Анисимов, А.А. Деркач, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др. в процессе подготовки в ВУЗе у будущих педагогов формируется готовность к профессиональной деятельности, в частности к реализации

инклюзивного образования. Они указывают на то, что именно формирование готовности будущих педагогов в процессе обучения в учебных заведениях, является этапом профессионального становления и имеет немаловажное значение для того, как быстро и успешно человек достигнет своего «акме» (вершины) в профессиональной деятельности, и насколько высокой будет эта вершина [3].

Профессиональная готовность проявляется в направленности сознания педагога и в его способности выполнять профессиональную деятельность по осуществлению полноценного обучения и воспитания ребёнка в условиях инклюзивного образования [1]. В качестве объективных характеристик профессиональной готовности выступают цели деятельности педагога в инклюзивном образовании, её структура, круг проблем, решаемых педагогом, и выполнение им профессиональных функций с целью достижения желаемого результата. В структуру профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию детей входят следующие ключевые содержательные компоненты [5]:

Личностно-смысловой компонент отражает внутреннюю и внешнюю установку, мотивацию педагога к освоению и осуществлению инклюзивного образования детей дошкольного возраста, а также способность работать в условиях инклюзивного образования и совокупность личностных ориентаций педагога, которые в процессе их рефлексивного освоения становятся устойчивыми и субъективно значимыми. В рамках данного компонента ассимилируется мотивационно-смысловая направленность сознания, воли и чувств педагога на инклюзивное образование, потребность в корпоративном освоении теории и методик инклюзивного образования. Компонент включает особенности личности педагога, определяемые его смысловыми установками: толерантность, отсутствие предрассудков, направленность на коммуникацию и взаимодействие, самосовершенствование в профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент представлен системой специальных методологических, теоретических и практических знаний, обязательных для осуществления инклюзивного образования детей, необходимых для осмысления концептуальных инклюзивных теорий и методик. Знания педагога, готового к инклюзивному образованию, должны иметь творческий и подвижный характер. Педагогическая деятельность в условиях инклюзивного образования требует умения креативно применять имеющиеся знания, дополнять их, видоизменять, использовать в комплексе и отдельно.

Технологический компонент включает практические умения использования методов, методик, технологий, средств достижения оптимальных результатов инклюзивного образования. Он отражает операционные характеристики инклюзивного процесса, способность педагога на основе комплекса профессионально-практических умений адекватно целям осуществлять инклюзивное образование детей, включает готовность к моделированию образовательной среды и использованию вариативности в процессе обучения и воспитания, а также содержит умения и навыки в области современных технологий организации инклюзивного образования дошкольников.

Компонент психологической готовности, который является результатом профессиональной подготовки, качеством личности и так же выступает регулятором успешности профессиональной деятельности. Он является уровнем знаний и профессионализма, позволяющий принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации и обеспечивает отсутствие у педагога «страха» перед свободным диалогом с детьми с ограниченными возможностями здоровья, готовность занять позицию старшего товарища, открытость в общении с ребенком [3].

Поэтому профессиональная подготовка будущих педагогов к реализации инклюзивного образования должна учитывать данные компоненты и задействовать не только когнитивный, но и эмоциональный.

Формируясь в процессе обучения в вузе, готовность к профессиональной деятельности будущий педагог претерпевает позитивные качественные и количественные изменения, нарастается и отражается в поступательной динамике перехода от одного

уровня к другому, определяется внутренним балансом между ее компонентами и обеспечивает продуктивное решение учебных и профессиональных задач разной сложности и содержания (от репродуктивных до эвристических). Переход от одного уровня готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов к другому связан с этапами обучения в вузе. Поэтому в рамках системы формирования профессиональной готовности в содержание ОПОП ВПО должны включаться: не только теоретические, практико-ориентированные дисциплины и практика, но и занятия направленные на психологическую готовность к работе с детьми в условиях инклюзии. Причем практика и занятия по формированию психологической готовности, должны иметь весомый вес, так как это позволит в дальнейшем будущим педагогам быстро и успешно внедриться в процесс реализации инклюзивного образования в своей профессиональной деятельности.

Содержание должно конкретизироваться в модульных единицах, последовательное освоение которых позволит формировать выделенные компоненты готовности, планомерно отслеживать успешность освоения материала, корректировать содержание и сроки освоения [5].

Реализация ОПОП ВПО должно начинаться с ориентировочного модуля. Модуль должен быть направлен на формирование положительной мотивации к педагогической деятельности в условиях инклюзии и приобретение системы базовых знаний, необходимых для осуществления инклюзивного образования. Содержание модуля должно создать вокруг студента информационное пространство, в котором происходит знакомство с основными понятиями инклюзивного обучения и воспитания, историей становления инклюзивного образования в России и за рубежом, формируется понимание и принятие детей с ООП, личная заинтересованность в корпоративном освоении навыков инклюзивного образования детей. В рамках этого модуля сформируется целостная структура профессиональной деятельности в процессе инклюзивного образования

Целью второго модуля, аналитико-конструктивного, является приобретение концептуальных знаний в области инклюзивного образования детей. Этот модуль обеспечивается включением в содержание подготовки элективных курсов, в рамках которых раскрываются основные теоретические и практические системообразующие компоненты технологий инклюзивного обучения, воспитания и развития детей. Элективные курсы представляют собой механизм актуализации и индивидуализации процесса подготовки. Должны применяться преимущественно интерактивные, игровые и проблемные методы обучения.

Третий модуль должен быть направлен на формирование психологической готовности. Данный модуль основан на проведении тренинговой работы. [4]

Четвертый модуль направлен на приобретение опыта квазипрактической и учебно-практической деятельности в условиях, моделирующих будущую профессиональную деятельность в процессе инклюзивного образования и в условиях реальных образовательных учреждений. Квазипрофессиональный модуль предполагал имитацию будущей реальной профессиональной деятельности в учебных ситуациях. В рамках данного модуля студенты должны решать профессиональные задачи в ходе прохождения практикума, формирующего преимущественно технологический компонент готовности. Модуль представляется проведением практических занятий и самостоятельной работой студентов, включающей проведение диагностического обследования, составление психолого-педагогических характеристик и рекомендаций, разработку индивидуальных и групповых программ развития детей, моделирование компонентов педагогического процесса в условиях инклюзивного образования. Должны применяться имитационные, практико-ориентированные методы, позволяющие погружать студента в квазипрофессиональное пространство (имитационное моделирование, анализ и решение производственных ситуаций, case-study и т.д.).

Необходимо указать, что весь процесс профессиональной подготовки должен строиться на деятельностном подходе, при котором основной акцент делается в сторону самостоятельной продуктивной работы студентов, предполагающее предельно

самостоятельное освоение материала с последующим анализом и оценкой. Роль преподавателя смещается с субъективной на объективную, с информационной на консультационную.

Кроме предоставления содержательной части профессиональной подготовки необходимо создать условия, способствующие формированию у будущих педагогов профессиональной готовности к инклюзивному образованию детей. При выделении условий мы руководствовались требованиями ФГОС ВПО третьего поколения, ключевыми положениями разработанной модели, требованиями к конечному результату подготовки педагога, готового к инклюзивному образованию детей.

К первой группе условий относятся субъективные характеристики самого обучающегося – личностные [5]: формирование осмысленной мотивации к деятельности по инклюзивному образованию детей посредством логичности и обоснованности изложения материала с последовательным подведением к осознанию необходимости внедрения инклюзивного образования детей, а также рефлексии будущих педагогов в процессе подготовки через анализ своей и чужой деятельности, направленности подготовки на создание адекватного образа будущей профессии, осознанного отношения к себе как педагогу, реализующему инклюзию через создание свободной рефлексивной среды, предоставляющей возможности для деятельностного самоисследования, самоанализа.

Ко второй группе условий – программно-методических – относится ресурсное обеспечение процесса обучения и характеристики педагогической деятельности по управлению процессом формирования готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию: модульное построение процесса; практико-ориентированность содержания подготовки педагогов на будущую инклюзивную деятельность; разработка и применение комплекса программно-методического материала, направленного на планомерное усвоение теоретических и практических аспектов подготовки к инклюзивному образованию; обеспечение каждого студента собственным электронным комплектом программно-методического материала; широкое применение информационных ресурсов; использование проблемных, интерактивных, дискуссионных, имитационных методов обучения, обеспечивающих активную позицию обучающегося, корпоративное освоение теорий и технологий инклюзивного образования, а также позволяющих моделировать фрагменты инклюзивного образования, представить профессиональный опыт, подлежащий усвоению обучающимися, в виде системы познавательных и практических задач; включение студентов в научно-исследовательскую работу.

К третьей группе условий относятся характеристики процедур и инструментов мониторинга готовности обучающихся - контрольно-оценочные: использование рейтинг-контроля знаний и умений, получаемых в ходе подготовки; наличие фонда оценочных средств обоснованных критериями и показателями оценки [].

Таким образом, обеспечение всей совокупности педагогических условий позволит эффективно осуществить процесс профессиональной подготовки будущих педагогов к инклюзивному образованию детей в максимально короткие сроки с достижением оптимальных результатов, которые подтвердились в рамках контрольной фазы эксперимента.

Список литературы:

1. Алехина, С.В., Алексеева, М.А., Агафонова, Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
2. Быкова Е.А., Некрасова О.А. Психолого-педагогическая служба ШГПИ: организация тренинговой работы: учебно-методическое пособие по организации тренинговой работы со студентами и кураторами ШГПИ. - Шадринск: ШГПИ, 2009. – 163 с.
3. Коротовских, Т.В. Формирование психологической готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования // Инновации и инвестиции. - 2015. - №3.

4. Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: автореф. дис. канд. пед. наук. – Орел, 2012. – 24 с.

5. Черкасова С.А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования: автореф. дисс. канд.пед.наук. – М., 2012. – 22 С.

List of literature:

1. Alyokhina, S.V., Alekseeva, M.A., Agafonova, E.L. Readiness of teachers as the main factor of success of the inclusive process in education // Psychological science and education. – 2011. – No. 1. – pp. 83-92.

2. Bykova E.A., Nekrasova O.A. Psychological and pedagogical service of SHSPI: organization of training work: an educational and methodological guide for the organization of training work with students and curators of SHSPI. - Shadrinsk: SHSPI, 2009. – 163 p.

3. Korotovskikh, T.V. Formation of psychological readiness of future teachers to implement inclusive education // Innovation and investment. - 2015. - №3.

4. Samartseva E.G. Formation of professional readiness of future teachers for inclusive education of preschool children: abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. – Eagle, 2012. – 24 p.

5. Cherkasova S.A. Formation of psychological and pedagogical readiness of future teachers-psychologists to work in the system of inclusive education: abstract. diss. Candidate of Pedagogical Sciences. – M., 2012. – 22.

ТРЕК 7.
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПОДХОДЫ В
СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Алпысбаева М.Б., доктор PhD,
доцент НАО Северо-Казахстанский
университет им. М.Козыбаева,
г. Петропавловск, Казахстан

КАЗАХСТАНСКИЙ ОПЫТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРИЕМНЫХ СЕМЕЙ НА ПРИМЕРЕ АГЕНТСТВ ПО
УСЫНОВЛЕНИЮ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема социального сиротства в Казахстане. Профессиональная поддержка приемных семей и развитие культуры усыновления в обществе. На примере Национального агентства по усыновлению описывается казахстанский опыт психолого-педагогического сопровождения приемных семей.*

***Ключевые слова:** социальное сиротство, детские дома, детские деревни семейного типа, психолого-педагогическое сопровождение, школа приемных родителей.*

Alpysbayeva M.B.,
PhD, Associate Professor
of Manash Kozybayev North Kazakhstan university
Petropavlovsk, Kazakhstan

KAZAKHSTAN EXPERIENCE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT
OF FOSTER FAMILIES ON THE EXAMPLE OF ADOPTION AGENCIES

***Annotation.** The article deals with the problem of social orphanhood in Kazakhstan. Professional support for foster families and the development of a culture of adoption in society. On the example of the National Agency for Adoption, the Kazakhstani experience of psychological and pedagogical support of foster families is described.*

***Keywords:** social orphanhood, orphanages, family-type children's villages, psychological and pedagogical support, school for foster parents*

Социальное сиротство остается одной из сложнейших общемировых социальных проблем. Конвенция ООН о правах ребенка, принятая большинством стран мира, и жить и воспитываться в семье и признает семью - естественной и наиболее благоприятной средой защиты, воспитания и развития ребенка.

Именно семейное воспитание детей дает наибольшую эффективность, поскольку ему присущи непрерывность, продолжительность, устойчивость, индивидуальный подход, безопасность, защищенность ребенка, удовлетворение потребности в эмоциональных отношениях, привязанности.

Согласно статистике, в РК в 138 учреждениях проживают более 5000 детей – это сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. 80% из этих детей – это так называемые социальные сироты, дети, чьи родители отказываются заботиться о них или же лишились родительских прав.

В соответствии с пунктом 2. Главы 1. Приказа Министра образования и науки Республики Казахстан «Об утверждении Положения о приемной семье» от 7 октября 2016 года № 597 (с изменениями и дополнениями по состоянию на 18.08.2022г.), где

«...**приемная семья** определяется, как форма устройства в семью, принявшую на воспитание не менее четырех и не более десяти детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в организациях образования для детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей». [1]

Кандидаты в приемную семью осуществляют подбор детей в Республиканском банке данных из организаций образования для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся на территории своего проживания в области, городе республиканского значения, столицы и получают автоматически сформированное направление на посещение ребенка в соответствии со статьей 118-3 Кодекса.

Современная казахстанская система содержания детей в детских домах, сегодня отошла от формата советского времени, и это правильно, сегодня существуют детские деревни семейного типа, целью которых - удовлетворения прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, жить и воспитываться в семье, а также всестороннего обеспечения их нравственно-духовного, трудового воспитания и образования («О детских деревнях семейного типа и домах юношества» Закон Республики Казахстан от 13 декабря 2000 года N 113-ІІ.) [2]

Подобный опыт реформирования учреждений показывает, что условия проживания детей в учреждениях, приближенных к семейным способствуют:

- естественному переходу большего числа детей в семьи;
- более легкому и быстрому процессу адаптации детей в семьях;
- снижению риска вторичных возвратов;
- получению новых перспектив развития учреждений (центры ранней помощи, центры поддержки семьи, программы передышки и др.).

Сегодня социальное сиротство является предметом исследования в научной литературе многих казахстанских ученых, среди которых Асылбекова М.П., Шалгынбаева К.К., определяющие основные функции государства и общественных организаций в системе профилактики социального сиротства через механизмы социальной защиты, облегчающие процессы социальной интеграции детей-сирот. [3]. Ученые Абдакимова М.К., Кенжебаева С.К., Муликова С.А. отмечают, что одной из решений социального сиротства в казахстанском обществе является возрождение духовности и высокого гуманизма общества, через традиции и обычаи усыновления и взаимопомощи. [4].

В своем научном исследовании Елисинова Н.М. «Научное обоснование мер профилактики социального сиротства и его последствий, с учетом возрастных особенностей и качества жизни детей», изучая социально-демографические характеристики женщин, отказавшихся от ребенка, на основе статистических данных, выделяет три фактора риска, связанных с отказом от новорожденного:

- нежеланная беременность для женщины;
- отсутствие официального брака или сожительства женщины;
- физические проблемы со здоровьем ребенка, малый вес при рождении. [5]

С 2013 года в Казахстане функционирует Общественный фонд «Ана үйі» (Дом мамы) целью которого является профилактика социального сиротства и уменьшения количества детей, ежегодно попадающих в детские дома. Меценатами Фонда являются казахстанские бизнесмены. Создание сети кризисных центров – Домов мамы по всей стране стало первым этапом работы Фонда по предотвращению социального сиротства в Казахстане. Проект «Дом мамы» дает шанс для детей быть вместе с мамой. За девять лет работы проект «Дом мамы» показал свою актуальность и эффективность. Сегодня «Дом мамы» предотвращает 72% потенциальных отказов матерей от своих новорожденных детей в стране. Благодаря проекту число детей-сирот в Казахстане сократилось в два раза. Конечная цель проекта – закрыть все детские дома в стране.

Однако этого недостаточно для решения проблемы сиротства в Казахстане. Детские дома продолжают пополняться детьми разных возрастов.

Поэтому вторым этапом работы Фонда стал запуск в 2016 году Национального агентства по усыновлению. Руководитель проекта - Жусупова Л.Ж. Миссия Агентства - профессиональная подготовка, сопровождение приемных семей и развитие культуры усыновления в Казахстанском обществе. Целью данного проекта является сокращение числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, содержащихся в домах ребенка, детских домах и других аналогичных учреждениях. Проект способствует развитию семейных форм устройства детей и культуры усыновления в казахстанском обществе; переориентировки сотрудников учреждений с содержания детей в учреждениях на содействие семейному устройству, через подготовку детей к переходу в семью. [6]

Международный опыт говорит, что только в семье проходит полноценная подготовка ребенка к самостоятельной жизни, только семья дает ребенку модель и ценность семьи, только семья дает полноценную поддержку молодому человеку, когда он выходит в самостоятельную жизнь.

При Агентстве действуют Школы приемных родителей (ШПР), где ведется подготовка кандидатов в усыновители. В ШПР дают ценные знания о возрастной психологии, о налаживании контакта с приемным ребенком и мягкой адаптации всей семьи к новым переменам. Также Агентство проводит психологическое сопровождение приемных семей после устройства ребенка в семью. Необходимость подготовки родителей через Школу приемных родителей до принятия ребенка в семью и сопровождать семьи в период адаптации ребенка - это профилактика вторичных отказов.

Кабинеты консультирования и Школы приемных родителей действуют в 17 городах Казахстана. Действует единый республиканский call-center (1422) по вопросам семейного устройства детей. Все услуги Агентства по усыновлению оказываются гражданам бесплатно.

Основные направления проекта:

- 1) оказание помощи – оказание консультативной и правовой помощи семьям, желающим стать приемными родителями;
- 2) подготовка – подготовка кандидатов в усыновители в Школах приемных родителей;
- 3) психолого-педагогическое сопровождение - психолого-педагогическое сопровождение приемных семей после устройства ребенка в семью.

Одной из основных задач Школы Приемных Родителей (ШПР) является профилактика вторичных отказов - возвратов ребенка из приемной семьи в детское учреждение.

Сегодня все больше и больше людей задумываются о том, чтобы принять в семью ребенка, оставшегося без попечения родителей. Но этот путь редко бывает гладким и легким. С одной стороны, дети, которые пережили пренебрежение в кровной семье или с самого раннего детства росшим в детском учреждении трудно довериться взрослым. С другой стороны, взрослые, которые имеют, свои мотивы, ожидания и представления, связанные с приходом ребенка, на первом году жизни с ребенком испытывает разочарование и другие не приятные ему эмоции. Даже те семьи, у которых есть успешный опыт воспитания кровных детей, зачастую заходят в тупик, пытаясь воспользоваться им, общаясь с приемным ребенком.

Для того, чтобы трудности, связанные с адаптацией приемного ребенка, не привели к повторному возврату прохождение ШПР является обязательным для кандидатов в приемные родители.

Цель работы Школы приемных родителей - подготовить родителей к приему ребенка из детского дома, дать всю необходимую информацию, обучить навыкам, помочь найти ответы на важные вопросы, понять собственные возможности и ограничения, осознать готовность стать приемными родителями.

В результате прохождения кандидатами ШПР, родители приобретают знания и навыки в:

- понимании специфических особенностей и потребностей приемного ребенка;

- осознании своих способностей и возможностей как воспитателя приемного ребенка;
- понимании того, какого ребенка вы могли бы принять и воспитать, и какая форма устройства подходит вам и ребенку;
- понимании того, в каком виде вы могли бы сотрудничать с нами после того, как примете ребенка в семью.

Основные этапы подготовки кандидатов в приемных родителей:

1) Индивидуальная встреча с специалистом Агентства по усыновлению, чтобы помочь кандидату лучше осознать свои мотивы, понять свои слабые и сильные стороны, разобраться в себе, до того, как в семью придет ребенок.

2) Прохождение Школы приемных родителей. Это 14 занятий по 3 часа. Занятий проходят в выходные дни. После окончания выдается сертификат.

3) Индивидуальные консультации с психологами и специалистами НАУ по запросу участников.

Основные критерии проведения групповых занятий ШПР:

- участие в программе обучения обоих супругов;
- закрытый характер группы для поддержки доверительной атмосферы;
- периодичность проведения занятий 1-2 раза в неделю;
- связь с участниками группы в чате;
- правила получения сертификата о прохождении ШПР.

Школа приемных родителей полезна тем, кто:

- уже принял окончательное решение о приеме ребенка;
- только задумался о такой возможности, но не знает, действительно ли ему это нужно;
- собирается, или уже принял в свою семью ребенка родственников (родственная опека);
- работает с детьми-сиротами;
- берет, или собирается брать детей на «гостевой режим»;
- уже состоявшимся опекунам и усыновителям, которые не проходили подобного обучения, или проходили обучение, но столкнулись с новыми неожиданными трудностями в процессе воспитания своих приемных детей.

В Школе приемных родителей можно через социальных работников, психологов, медицинских работников, юристов получить всю необходимую информацию, сэкономив время и нервы. Слушателем Школы может стать любой взрослый человек или семейная пара, планирующие усыновить или взять на воспитание ребенка, а также те, кто уже воспитывает приемных детей. Занятия проходят в небольших группах, конфиденциально, чтобы у каждого была возможность высказаться, задать вопросы, пообщаться с опытными приемными родителями и специалистами. Прежде тем, включить кандидата в Школу приемных родителей, психологи проводят собеседование с обоими родителями для выявления их мотивации на принятия ребенка в семью. Это один из важных этапов работы с кандидатами. Сообщество Приемных Родителей Казахстана - это большая приемная семья, в которой каждый готов прийти на помощь и поддержку. Руководители Сообщества, сами являющиеся приемными родителями, делятся своим опытом и сотрудничают с организациями для максимально профессиональной поддержки приемной семье.

Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что профилактика социального сиротства и его последствия требует комплексного подхода в работе, и это есть сегодня в Казахстане, конечной целью, которой является благополучие ребенка в семейном окружении.

Список литературы:

1. Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 7 октября 2016 года № 597 «Об утверждении Положения о приемной семье» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 18.08.2022 г.). - Режим доступа: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32367021&pos=6;-108#pos=6;-108
2. О детских деревнях семейного типа и домах юношества» Закон Республики Казахстан от 13 декабря 2000 года N 113-II. Режим доступа: - https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z000000113_
3. Асылбекова, М.П., Шалгынбаева, К.К. Проблемы профилактики социального сиротства в современном казахстане // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире. – 2017. – № 2. – С. 368-374.
4. Абдакимова, М.К., Кенжебаева, С.К., Муликова, С.А. Проблема сиротства в казахстане: дисфункция родительства и кризис духовности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 9 (часть 1). – С. 172-176.
5. Елисинова, Н.М. Научное обоснование мер профилактики социального сиротства и его последствий, с учетом возрастных особенностей и качества жизни детей: дис...на соиск. степ. доктор. филс. PhD: 6D110200 Общественное здравоохранение. – Семей: 2013. – 192 б.
6. Национальное агентство по усыновлению. - Режим доступа: <https://januia.kz/o-proekte/>

List of literature:

1. Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated October 7, 2016 No. 597 “On approval of the Regulations on the foster family” (as amended and supplemented as of August 18, 2022). - Access mode: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32367021&pos=6;-108#pos=6;-108
2. On family-type children's villages and youth homes” Law of the Republic of Kazakhstan dated December 13, 2000 N 113-II. Access mode: - https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z000000113_
3. Asylbekova, M.P., Shalgynbaeva, K.K. Problems of prevention of social orphanhood in modern Kazakhstan // Actual problems of psychology and pedagogy in the modern world. - 2017. - No. 2. - S. 368-374.
4. Abdakimova, M.K., Kenzhebaeva, S.K., Mulikova, S.A. The Problem of Orphanhood in Kazakhstan: Dysfunction of Parenthood and the Crisis of Spirituality // International Journal of Applied and Fundamental Research. - 2015. - No. 9 (part 1). - S. 172-176.
5. Elisinova, N.M. Scientific substantiation of measures for the prevention of social orphanhood and its consequences, taking into account the age characteristics and quality of life of children: thesis ... for the competition. step. doctor. fils. PhD: 6D110200 Public Health. - Semey: 2013. - 192 p.
6. National agency for adoption. - Access mode: <https://januia.kz/o-proekte/>

Калугина В.В.,
Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

***Аннотация.** В данной статье раскрываются актуальные вопросы в аспекте социально-педагогической деятельности в социальных учреждениях. Описываются ее особенности и специфика отличия от педагогической деятельности, определяются ее функции, а также поднимаются вопросы социально-педагогической направленности нынешнего времени.*

***Ключевые слова:** Социально-педагогическая деятельность, педагогическая деятельность, социальные учреждения, социально-педагогическая направленность, дополнительное образование.*

Kalugina V.V.,
Russian State Pedagogical University. A. I. Herzen.
St. Petersburg, Russia

SPECIFICITY OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES IN SOCIAL INSTITUTIONS

***Annotation.** This article reveals topical issues in the aspect of socio-pedagogical activity in social institutions. Its features and the specifics of its differences from pedagogical activity are described, its functions are determined, and questions of the socio-pedagogical orientation of the present time are raised.*

***Keywords:** Social and pedagogical activity, pedagogical activity, social institutions, social and pedagogical orientation, additional education.*

На сегодняшний день перспективы педагогической деятельности, в социальной области, включают в себя очень много разных социально- психологических работ. Они зависят от того объекта, на который ориентирована и направлена деятельность социального педагога.

В современное время актуальность и значимость данной темы определяется тем, что в обществе отмечается кризис доверия, у подрастающего поколения, к таким институтам, которые принадлежат государству [2]. Стоит отметить, что также наблюдается и кризис нарушения механизмов в вопросах социализации. Отмечается тенденция возрастания асоциальности среди молодёжи. Для современного мира характерен рост нежелательных явлений среди молодого населения в особенности. К такому девиантному поведению можно отнести наркоманию, алкоголизм, различные правонарушения в обществе. В том числе отмечаются упадок воспитательного потенциала семьи в образовательных учреждениях как в основных институтах социализации личности.

Говоря о социально-педагогической деятельности, стоит уточнить момент того, что она напрямую связана и сопряжена с педагогической деятельностью, но обладает собственной спецификой.

В педагогической науке выделяют специфическую часть социальной науки. Эта наука базируется на научных подходах и принципах. Главным направлением социальной педагогики является социально- педагогическая деятельность с наличием определённой специфики. Для того, чтобы наиболее точно определить различие между понятиями

педагогической деятельности и социально-педагогической, логичным было бы разобраться с каждым из них по отдельности и определить, какими особенностями обладает каждая из данных категорий.

Определяя сущность социально-педагогической деятельности [5], можно сказать, что она направлена на помощь в социализации, нахождении себя в обществе, освоение получаемого опыта в социуме, направлена на достижение в конечном счёте условий для самореализации.

Социально-педагогическая деятельность обладает спецификой ориентации на индивидуального человека в отдельности, подразумевает личностный и индивидуальный подход к каждому. Через изучение особенностей каждого можно помочь устранить его проблемы благодаря составленным локальным программам. Такие программы помогают за определённый промежуток времени справиться со всеми беспокоящими личность проблемами.

В таблице 1, приведённой ниже, рассмотрим специфические особенности различий в деятельности педагога и социального педагога.

Таблица 1

Различия педагогической и социально-педагогической деятельности

Вид осуществляемой деятельности на профессиональном уровне	Миссия деятельности	Характер деятельности	Объект деятельности	Место оказания деятельности
Педагогическая деятельность	Передать накопленный социальный и культурный опыт новому поколению с целью его обучения и воспитания	Базирован на программе и нормативных регламентах	Все дети в совокупном подходе	Дошкольные учреждения, учреждения по получению профессионального образования, школы
Социально-педагогическая деятельность	Помощь в социализации, самонахождении в обществе и самореализации	Осуществляется посредством локального воздействия на личность и устранения его проблемы	Каждый в отдельности с проблемами социализации	Как учебные заведения, так и различные организации пребывания личности, то есть, различные социальные службы

Конечно же, работа социального-педагога требует комплексного подхода в достижении успешного результата. Здесь не нужно забывать о том, что может потребоваться продолжительное время на то, чтобы адаптировать проблемного ребёнка к социуму, помочь ему самореализовать себя в обществе. Для этого необходимо иметь четкий ориентир на социализацию и потребности отдельной личности, учитывать специфику его характера для устранения имеющейся проблемы. Для того, чтобы качественно устранить препятствие к социализации на пути ребёнка, следует иметь в арсенале не только техники по организации образовательно-воспитательного процесса, но и следовать научному подходу, подходить к проблематике с применением познавательной, диагностической, проектной и творческой методик конструирования работы.

Все действия в области социально-педагогической деятельности условно подразделяются на организационные и технологические. Для того, чтобы наладить процесс, нужно сначала обеспечить все условия для проведения организационной деятельности, и уже потом думать о технологическом аспекте выстраивания работ. Два данных процесса

являются дополнением друг друга.

По итогу вышесказанного, логично выделить понятие социально-педагогической деятельности, упомянутой в национальной энциклопедии педагогики [3]. Данная энциклопедия определяет два основополагающих подхода к понятию. Первый подход определяет, по большей степени, данную деятельность посредством обозначения ее в качестве педагогической, которая, в свою очередь, несёт в себе миссию по осуществлению получения результата благодаря педагогическим средствам. Второй подход определяет, как социальную работу. А социальная работа уже направлена на помощь человеку адаптироваться и установить нормальные отношения в коллективе и социуме в целом. Итак, социально- педагогическая деятельность – это такая деятельность, которая ориентирована на помощь человеку любого возраста, любого пола улучшить свой уровень социального функционирования.

Необходимо отметить, что на практике выделяют несколько стратегий в аспекте социально-педагогической деятельности. Сюда относятся такие стратегии, как [1]:

- Стратегия, позволяющая включить человека в социум. Тут социальная педагогика помогает человеку социализироваться и выступает по большей части с точки зрения социального развития.

- Стратегия педагогизации социума. Тут социальная педагогика выступает в качестве среды.

- Стратегия управления. Данный подход ориентирован на руководство и контроль отношениями человека с социумом. Акцент делается на социальной работе.

Говоря о существующих социальных учреждениях, выделяется три основных уровня, на которых опытные специалисты в силах решать проблемы человека в аспекте социально-педагогической деятельности.

Сущность и специфика первого уровня заключается в том, что они являются ведущими, и к ним относятся сами социальные работники, специалисты центров защиты населения.

Ко второму уровню относят сопутствующие учреждения. Здесь уместно выделить учреждения и организации по здравоохранению, культуре и спорту и тд.

К третьему уровню относят косвенные учреждения, такие, как: учреждения социальной и экономической сферы, учреждения общественного питания, топливно-энергетические комплексы и тд.

Поиск нового содержания программ социально-педагогической направленности заключается в выявлении творческого потенциала у детей и формирования организаторских, аналитических способностей сегодня проявляется посредством дополнительного образования. Прежде всего, предметом социальной педагогики как деятельности является регулирование отношений ребёнка с социумом. И, если взять, с позиции социальной педагогики, то, действительно, функция регулирования относится к педагогу. Но, дело в том, что когда мы говорим о социально-педагогической направленности, мы говорим о том аспекте, который связан с формированием у ребёнка возможностей регулировать свои отношения с социумом и с окружающими людьми. Это очень важно. Дело в том, что, если взять историю этого вопроса, в дополнительном образовании социально-педагогическая направленность не является чем-то абсолютно новым. В дворцах пионеров, в дворцах творчества присутствовали комсомольские, пионерские штабы, которые не были по сути штабами, а выступали в лице учреждений по реализации организационно-коммуникативных навыков, не говоря об инструктивных лагерях.

Если взять организаторские способности, коммуникативные, аналитико-прогностические способности детей, то, в данном случае, они в совокупности составляют вот эту готовность к социальным действиям. Формирование социального интеллекта, готовность к социальному творчеству являются компонентами социальной одаренности.

Когда мы говорим о музыкальной одаренности, то она четко проявляется на концертах, где выступают дети.

Социальная одаренность же проявляется в том, как ребёнок выступает в качестве определенного лидера определенной группы. Высшая степень социальной одаренности – это и есть лидерство.

Если обозначить социально-педагогическую направленность, то она больше имеет педагогическую. По существу и содержанию она имеет право на существование, потому что имеется свой предмет, предмет, связанный с социальной одаренностью. Сегодня очень важно понимать, что социально-педагогическая направленность и готовность с социальной деятельности, развитие социальных способностей имеет особое значение для формирования у ребёнка социальной активности, активной включённости в систему социальных отношений. Как известно, всегда существуют лидеры, которые ведут за собой остальных детей. Социально-педагогическая направленность связана с развитием самоуправления, с развитием детских организаций и детских движений. Дополнительное образование, именно образование, готовит ребёнка к реализации этих функций: организаторских, коммуникативных, - готовит ребёнка к общению, к участию в акциях, в деятельности, связанной с совершенствованием жизни в обществе. Социальная активность проявляется сегодня не только в реальных отношениях, она проявляется и в качестве того, что дети становятся очень активными блогерами. Это одно из важнейших сегодня направлений, которое мы должны учитывать, когда мы говорим о социально-педагогической направленности. Сегодня также в контексте предыдущих времён, когда сплочение коллектива, коллективная деятельность были доминантами в воспитательном процессе, мы говорим о другой доминанте. Сегодня доминирует субъектная позиция ребёнка, индивидуализация, которая происходит в педагогических процессах. Дело в том, что стратегия развития в воспитании, которая принята в 2015 году, делает акцент как раз на субъектной и внутренней позиции ребёнка. И это очень важно, потому что сегодня это является существенным фактором самореализации в том числе и в социально-педагогической направленности дополнительного образования.

Существует и такая точная зрения, что в рамках заданного нормативного вектора, необходимо двигаться к закреплению новой миссии той сферы, которая сегодня определяется дополнительным образованием. В девяностых годах появилась социально-педагогическая технология, но в России она до конца так и не реализовала себя, так как социум достаточно рыхлый. То есть у территорий, где проживает ребёнок и его семья, нет средств, чтобы соединить все отрасли, связанные с детством, с ребёнком, то есть сюда относятся- культура, спорт, социальная защита, и они слабо развиты. Ребёнок сегодня использует потенциал свободного времени. Родители часто сегодня часто совершают ошибку и не спрашивают ребёнка, куда он хочет двигаться. Поэтому, сегодня необходимо подумать о нормативном закреплении внешкольного образования, потому что социальная педагогика связана с тем, что сфера дополнительного образования и есть субъект социального воспитания. Прежде всего, через призму социальной педагогики, социального воспитания, сфера дополнительного образования осуществляет внутри очень важные позиции, она строится на трёх китах.

Дополнительное образование – это формальное или неформальное обучение. Вторым основанием выступает факт того, что дополнительное образование – это особым образом организованная жизнедеятельность детей. Третьим основанием выступает социальная педагогическая помощь и поддержка, а также сопровождение ребёнка. Главная миссия связана с тем, чтобы ребёнок состоялся в этой жизни. Когда-то Эдуард Асадов написал удивительные строчки о том, что когда птица появляется на свет, она начинает летать, а человеком мало родиться, человеком надо стать. Человеческий потенциал, человеческое развитие является очень важным фактором, поэтому роль социальной - педагогической деятельности чрезвычайно важна в работе социальных учреждений.

Список литературы:

1. Кант, И. Критика практического разума. - М.: Юрайт, 2021. 177 с.

2. Наторп, П. Социальная педагогика: Теория воспитания воли на основе общности. - СПб.: О. Богданова, 1911. 360 с.
3. Платон. Диалоги: Феаг, Первый Алкивиад, Второй Алкивиад, Ион, Лахес, Хармид, Лизис. Т. 1. 2-е изд. - М.: Академический Проект, 2020. 367 с.
4. Сухоленцева, Е. Н. Свобода в системе педагогического сопровождения в общественном объединении // Известия Воронежского государственного педагогического университета. No 4 (285). 2019. С. 101–104.
5. Шакурова, М. В., Алехина, Е. В., Денисова, О. В. Воспитательное пространство в зеркале социально- педагогической реальности: коллективная монография. - Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2018. 163 с.

List of literature:

1. Kant, I. Criticism of practical reason. - M.: Yurayt, 2021. 177 p.
2. Natorp, P. Social Pedagogy: The Theory of Education of the Will Based on Generality. - St. Petersburg: O. Bogdanova, 1911. 360 p.
3. Plato. Dialogues: Theag, First Alcibiades, Second Alcibiades, Ion, Laches, Charmides, Lysis. T. 1. 2nd ed. - M.: Academic Project, 2020. 367 p.
4. Sukholentseva, E. N. Freedom in the system of pedagogical support in a public association // Proceedings of the Voronezh State Pedagogical University. No 4 (285). 2019, pp. 101–104.
5. Shakurova, M. V., Alekhina, E. V., Denisova, O. V. Educational space in the mirror of social and pedagogical reality: a collective monograph. - Voronezh: Voronezh State Pedagogical University, 2018. 163 p.

Куликова Е.В.,
социальный педагог КГУ Специальная (коррекционная) школа-интернат №2
для детей с ограниченными возможностями в развитии
акимата Северо-Казахстанской области Министерства образования и науки
Республики Казахстан,
г. Петропавловск, Казахстан.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТ

***Аннотация.** В данной статье раскрывается опыт работы социального педагога с детьми стоящими на разных формах учета по профилактике и коррекции отклоняющегося поведения. Автор, говорит о шести направлениях деятельности социального педагога: проведение социальной паспортизации классов, школы, работа по охране прав детства, индивидуально-профилактическая работа с учащимися, состоящими на разных формах учета, профилактическая работа с родителями (семьей обучающихся), работа по взаимодействию с педагогическим коллективом и взаимодействию с внешними организациями, диагностико-аналитическая деятельность.*

***Ключевые слова:** профилактическая работа, «группа риска», семья, неблагополучные семьи.*

Kulikova E.V.,
social teacher of Special (correctional) boarding school No. 2 for children with disabilities in
development of the Akimat of the North Kazakhstan region of the Ministry of Education and
Science of the Republic of Kazakhstan,
Petropavlovsk, Kazakhstan.

THE ACTIVITY OF A SOCIAL PEDAGOGUE IN THE CONDITIONS OF A SPECIAL CORRECTIONAL BOARDING SCHOOL

***Annotation.** This article reveals the experience of a social pedagogue with children who are on different forms of accounting for the prevention and correction of deviant behavior. The author speaks about six areas of activity of a social pedagogue: conducting social certification of classes, schools, work on the protection of children's rights, individual preventive work with students who are on different forms of registration, preventive work with parents (family of students), work on interaction with the teaching staff and interaction with external organizations, diagnostic and analytical activity.*

***Keywords:** preventive work, «risk group», family, dysfunctional families.*

Опыт социального развития Казахстана показывает, что в системе образования так же имеется необходимость социально-педагогического сопровождения детей.

Президент Касым-Жомарт Кемелевич Токаев в своем обращении к народу, указывает, что одним из значимых направлений работы государства является дальнейшее развитие системы социальной поддержки [1].

Социальное сопровождение, предполагает тесное сотрудничество всех субъектов образовательного процесса. Оно не может реализоваться без личного участия и заботы специалистов. Основное направление социального сопровождения это обеспечить систематическое и планомерное всестороннее развитие учащегося, его социализацию. Поэтому очень важно организовать совместные действия социального педагога и учащегося, для обеспечения взаимопонимания и взаимосоотрудничества.

Контингент нашей школы-интерната составляют дети с интеллектуальными нарушениями. В школе обучаются дети из разных социальных категорий:

- полные
- неполные
- многодетные,
- малообеспеченные
- неблагополучные
- семьи, воспитывающие детей, находящихся под опекой
- семьи, дети которых состоят на учете внутришкольного контроля
- семьи, имеющие гражданство другого государства.

Специфика работы социального педагога заключается в проведении индивидуально-профилактической работы, которая направлена на преодоление семейного неблагополучия и восстановление положительного микроклимата в семье.

Я осуществляю свою деятельность по 6 основным направлениям деятельности:

1. Проведение социальной паспортизации классов, школы
2. Работа по охране прав детства
3. Индивидуально-профилактическая работа с учащимися, состоящими на разных формах учета

4. Профилактическая работа с родителями (семьей обучающихся)

5. Работа по взаимодействию с педагогическим коллективом и взаимодействию с внешними организациями

6. Диагностико-аналитическая деятельность

1. Проведение социальной паспортизации классов, школы.

На начало года провожу социальную паспортизацию классов и составляю социальный паспорт школы, в котором отражена характеристика контингента обучающихся и их семей по различным категориям. Заполняю матрицу определения обобщенного показателя социального благополучия несовершеннолетнего.

Проанализировав данную информацию, составляю списки многодетных, малообеспеченных, неполных, полных семей, неблагополучных семей, опекаемых детей, «группы риска», состоящих на внутришкольном учете.

Работа по охране прав детства

В школе-интернат обучаются дети, находящиеся под опекой. Дети находящихся под опекой находятся в постоянном внимании со стороны администрации, социального педагога, классных руководителей, воспитателей.

Я веду картотеку опекунских семей, в которой содержится документация по каждой семье.

Семьи, где проживают опекаемые дети, посещаю в сентябре и в мае месяце, составляю акты их жилищно-бытовых условий, провожу беседы с опекунами. Все дети, которые находятся под опекой, поставлены на учет на жилье. Осуществляется постоянный контроль за посещаемостью и успеваемостью опекаемых детей, контролирую состояние их здоровья. Поддерживаю тесно связь с органами опеки и попечительства для определения статуса детей.

В школе обучаются дети из многодетных, малообеспеченных семей. Школа данную категорию семей поддерживает регулярно. Ежегодно в рамках акции «Дорога в школу» оказывается помощь в виде канцелярских товаров, а также спонсорских подарков на Новый год. Школа помогает вещами, продуктами семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации и в социально опасном положении. При такой поддержке все нуждающиеся дети обуты, одеты. Также все дети охвачены бесплатным, пятиразовым питанием. На бесплатной основе наши дети посещают аквапарк, музеи, городской парк аттракционов, оранжерею, театр кукол, парк Победы, бассейн «Дельфин», кинотеатр «Новый свет».

2. Индивидуально-профилактическая работа с учащимися, состоящими на разных формах учета.

С учащимися, состоящими на различных видах учета, ведется индивидуально-профилактическая работа, основными формами которой являются следующие:

- изучение психологом особенностей личности учащихся, занятия по коррекции их поведения;
- индивидуальные и групповые профилактические беседы с учащимися и их родителями;
- посещение на дому с целью контроля жилищно-бытовых условий семьи, организации свободного времени, занятости в каникулярное время,
- психолого-педагогическое консультирование родителей, учителей – предметников, классных руководителей с целью выработки единых подходов к воспитанию и обучению учащихся школы;
- систематический контроль за успеваемостью учащихся;
- вовлечение учащихся в кружки, секции, участия в школьных мероприятиях.
- работа Совета профилактики по предупреждению правонарушений обучающихся, а также профилактическая работа совместно с инспектором школы.
- предупреждение вредных веществ, защита детей от курения, алкоголя, СПИДа, наркомании и т.д.

В школе осуществляется контроль за получением образования несовершеннолетними. Строгий учет пропущенных уроков, работа по ликвидации пропусков без уважительной причины, деятельность по выявлению не обучающихся детей. Осуществляю ежедневный анализ посещения занятий всех учащихся и особенно детей, состоящих на различных видах учета. В случае неявки ученика посещаем семьи, приглашаем в школу родителей, выясняем причину отсутствия, проводим беседы и консультации с обучающимися, их родителями, привлекаем различных специалистов, проводим совместную работу со специалистами ювенальной полиции.

Одна из составляющих коррекционной работы является работа Совета профилактики правонарушений и безнадзорности учащихся школы. Все случаи нарушений дисциплины и порядка, а также правонарушений разбираются на заседаниях Совета профилактики.

На заседаниях рассматриваются вопросы успеваемости, посещаемости и поведения учащихся, неисполнение родителями своих родительских обязанностей. Результатом работы педагогов является не только снижение показателей по числу детей, находящихся на профилактическом учёте, но и оказание своевременной поддержки ребёнку находящийся в трудной жизненной ситуации.

Именно с семьи начинается процесс индивидуального усвоения ребенком общественных норм и культурных ценностей. Вне семьи невозможно полноценно воспитать ребенка, но не всегда условия воспитания в семье способствуют его благоприятному развитию [2].

3. Профилактическая работа с родителями (семьей обучающихся)

В работе с семьей, где имеется ребенок, состоящий на учете, мы придерживаемся следующего алгоритма работы, включающего в себя несколько этапов:

1-ый этап: знакомство с членами семьи, проводится первичное обследование жилищно-бытовых условий,

2-ой этап: определяется проблема, проводятся беседы, наблюдение.

3-ий этап: анализируются и выясняются причины социального неблагополучия семьи, ее особенности, ценностные ориентации, личностные качества членов семьи.

4-ый этап: составление карты учета неблагополучной семьи, карта учета несовершеннолетних состоящих на внешнем и внутреннем учетах.

5-ый этап: профилактическая работа с семьей.

Индивидуальная профилактическая работа с семьей проводится в комплексе, применяются разнообразные формы и методы, привлекаются специалисты различных ведомств:

– Индивидуальные беседы (проводятся с родителями по разъяснению их прав и обязанностей по содержанию, обучению и воспитанию детей, даются рекомендации: о режиме дня, как поощрять ребенка в семье, как разрешить конфликт с собственным ребенком, чем заняться в выходные дни с ребенком).

– Посещение семьи

– Привлечение необходимых специалистов: психологов, инспектора школы, медиков, зам.директора по ВР.

– Консультации по различным вопросам,

– Работа с социальным окружением семьи, родственниками, соседями

– Помощь в получении утраченных документов

– Помощь в получении определенного статуса (например: малообеспеченной, многодетной и др.)

– Вовлечение семьи в социально-значимую деятельность, в школьные мероприятия.

Вопросы профилактической работы с детьми и неблагополучными семьями всегда стоят на постоянном контроле школы.

Важным в работе с семьей является социально-педагогическое просвещение с целью создания оптимальных условий для взаимопонимания в семье. Это индивидуальные консультации с родителями, буклеты и памятки для родителей, родительские собрания, советы профилактики [3].

4. Работа по взаимодействию с педагогическим коллективом и взаимодействию с внешними организациями

В своей работе я взаимодействую не только с педагогическим коллективом школы, но и с другими организациями.

Классный руководитель и воспитатель обращаются с различными вопросами, такими как: оказание помощи в социально-педагогическом обследовании ребенка, своевременной поддержки детей, попавших в трудно жизненную ситуацию (лишение родительских прав, определение ребенка в госучреждение для дальнейшего обучения и воспитания, сбор документов для направления детей и подростков в специальные воспитательно-профилактические учреждения), принятие мер воспитательного воздействия к учащемуся в случае пропусков занятий, взаимодействие в ходе с семьей ученика, получение какой-либо специальной информации или консультации.

В школе создана и работает социально-психологическая служба. Совместно с психологом школы-интерната в течение года проводятся групповые и индивидуальные консультации, диагностические исследования для обучающихся и родителей. Мероприятия, направленные на усиление работы с семьей, родителями, имеющие целью их социально – психологического просвещения, мероприятия направленные на координацию совместных усилий всех участников организованного педагогического просвещения семинары, родительские собрания, советы профилактики.

Особое внимание при осуществлении коррекционной работы уделяется учащимся «группы риска», с которыми постоянно проводятся беседы на профилактические темы, индивидуальные и групповые занятия, направленные на коррекцию поведения и предотвращение совершения противоправных действий. В целом, проводимая работа дает положительные результаты.

В нашей школе есть неблагополучные семьи, их немного, но работать с ними нужно постоянно. Ребята часто пропускают занятия без уважительной причины, родители не занимаются воспитанием детей. В данной ситуации к совместной работе классного руководителя и социального педагога подключается и психолог, зам. директора по воспитательной работе и инспектор по делам несовершеннолетних. Мы предоставляем информацию о выявленных правонарушениях, совершенных несовершеннолетними, а так же противоправных действий, по отношению к несовершеннолетним и неисполнении родителями своих родительских обязанностей. Совместно с инспектором подготавливаем материал,

необходимый для подачи в суд или для передачи несовершеннолетнего в места временного содержания, организуем и проводим совместную профилактическую работу с учащимися, состоящими на различных видах учета, и их родителями.

Также тесно взаимодействует школа с комиссией по делам несовершеннолетних. Алгоритм работы заключается:

- обмен информацией, совместное выявление правонарушителей;
- совместная подготовка документов для подачи в суд;
- рассмотрение вопросов об исключении учащегося из образовательного учреждения;
- профилактическая работа с неблагополучными семьями и родителями;

В процессе работы мне приходится взаимодействовать с органами опеки и попечительства для проведения совместных действий по защите прав ребенка и его дальнейшего жизнеустройства, организации и проведения индивидуальной профилактической работы с замещающими родителями воспитывающих детей-сирот, детей находящихся на патронатном воспитании, под опекой.

Ежегодно я тесно сотрудничаю с **военкоматом**, подготавливаю необходимые документы по первоначальной постановке на воинский учёт несовершеннолетних призывного возраста обучающихся нашей школы.

5. Диагностико-аналитическая деятельность

В рамках декады борьбы со СПИДом, профилактики Буллинга мною проводится диагностическая работа, ведется диагностика суицидальных наклонностей, анкетирование среди учащихся с целью выявления случаев жестокого обращения, анонимные опросы по половому воспитанию, с последующей коррекционной и профилактической работой.

Анализируя проделанную работу в специальной коррекционной школе интернат, можно сделать следующие выводы: профилактическая, коррекционная, просветительская работа с детьми и родителями дает положительный результат:

1. Уменьшилось количество детей, находящихся в трудной жизненной ситуации
2. значительно улучшилось поведение детей «группы риска»
3. значительно улучшилось поведение детей, состоящих на различных видах учета
4. уменьшилось количество неблагополучных семей
5. значительно уменьшилось количество родителей, ненадлежащим образом исполняющих родительские обязанности по содержанию, воспитанию и обучению детей.

Список литературы:

1. Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана Конструктивный общественный диалог – основа стабильности и процветания Казахстана. 02 сентября 2019 года.
2. Кусаинов, Г. Кандидат педаг. наук, доцент. Настольная книга специалиста по охране прав детей. Методическое пособие – Астана: КОПД МОН РК, 2012 – 608 с.
3. Шакурова М.В. Методика и технологии работы социального педагога. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2004. – С.272.

List of literature:

1. Message of the Head of State Kassym-Jomart Tokayev to the people of Kazakhstan Constructive public dialogue is the basis of stability and prosperity of Kazakhstan. September 02, 2019.
2. Kusainov, G. Candidate teacher. sciences, associate professor. Handbook of a specialist in the protection of children's rights. Methodological guide - Astana: COPD MES RK, 2012 - 608 p.
3. Shakurova M.V. Methods and technologies of work of a social pedagogue. Proc. allowance for students. higher ped. textbook establishments. - 2nd ed., stereotype. - M.: Academy, 2004. - P.272.

Пустовалова Н.И., канд. пед. наук,
доцент НАО Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева,
Черниязова А.Ж., старший преподаватель
НАО Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева,
г. Петропавловск, Казахстан

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

***Аннотация.** Авторы поднимают вопросы подготовки социальных педагогов для системы образования Республики Казахстан, осуществляющие высшими учебными заведениями. Также определяются проблемы в подготовке высокого уровня профессионализма социального педагога на современном этапе.*

***Ключевые слова:** социальный педагог, социально-педагогическая деятельность, профессиональная подготовка социального педагога, профессионализм социального педагога*

Pustovalova N.I.,
cand. ped. Sciences, Associate Professor North-Kazakhstan
university. M. Kozybaeva,
Cherniyazova A.Zh.,
Senior Lecturer NAO North Kazakhstan
university. M. Kozybaeva,
Petropavlovsk, Kazakhstan

PROBLEMS OF TRAINING SOCIAL EDUCATORS IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

***Abstract.** The authors raise issues of training social teachers for the education system of the Republic of Kazakhstan, which are carried out by higher educational institutions. It also identifies problems in the preparation of a high level of professionalism of a social teacher at the present stage.*

***Keywords:** social pedagogue, socio-pedagogical activity, professional training of a social pedagogue, professionalism of a social pedagogue*

В современном Казахстане идет становление новой системы образования, ориентированной на мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике.

Профессии «социальный педагог» в научной и методической литературе даются различные определения этого понятия:

- социальный педагог – специалист по работе с детьми и взрослым населением в социально-культурной и семейно-бытовой сферах [Боталова, Н. Функции школьного социального педагога //Социальная педагогика. – 2003. - № 1.];

- социальный педагог – специалист в области социальной деятельности» [1, 186];

- социальный педагог – сотрудник школы, который создает условия для социального и профессионального саморазвития учащихся, организуя деятельность педагогов и родителей на основе принципов гуманизма, с учетом исторических и культурных традиций [Бочарова, В.Г. Социальный педагог: должность, профессия, призвание. – М., 2007.].

Подготовка социальных педагогов для системы образования РК осуществляется высшими учебными заведениями, одним из которых является Северо-Казахстанский университет имени Манаша Козыбаева.

В течении последних 20 лет в Республике Казахстан были внесены изменения в Классификатор специальностей: шифр и название образовательной программ по подготовке

социальных педагогов: 0314 «Социальная педагогика» (2001г.), 5B012300 «Социальная педагогика и самопознание» (2010 г.), 6B01801 «Социальная педагогика и самопознание» (2018 г.).

Подготовка по ОП «Социальная педагогика и самопознание» в РК осуществлялась с 2010 года и происходила в соответствии с Государственным классификатором РК и квалификационным требованиям. Выпускникам присваивалась академическая степень бакалавра в области социальной педагогики и самопознания. Кроме того, по этой ОП в вузах имеется и магистратура, и докторантура. Процесс подготовки специалистов по ОП «Социальная педагогика и самопознание» происходил параллельно со становлением системы социальной защиты детей и молодежи. Эта профессия стала востребованной и актуальной, так как в РК открывались специальные организации по оказанию социально-педагогической и психологической помощи детям с различными нарушениями – это и детские центры развития и коррекции, реабилитационные центры и социально-педагогические консультативные центры и др.

В настоящее время в связи с тем, что предмет «Самопознание» исключили из школьной программы, образовательная программа получила новое название 6B01802 Подготовка социальных педагогов (2022 г.) пересмотрены и расширены функции будущего социального педагога. Становление образовательной программы 6B01802 Подготовка социальных педагогов, в основном, зависит от должностных обязанностей и функций социального педагога в каждом конкретном образовательном учреждении.

Непосредственной задачей социального педагога является обеспечение полноценной социализации и личностного развития детей, подростков и молодежи в системе непрерывного образования, организация культурно-просветительской работы с детьми, подростками и молодёжью в области кино, театрального, художественно-изобразительного искусства, музыки. Постоянная защита интересов ребенка и хорошее знание документооборота также входит в задачи социального педагога.

Наиболее острой и важной проблемой является профессиональная подготовка социальных педагогов-профориентологов, задача которой заключается в обеспечении будущих специалистов достаточным уровнем квалификации, что и позволит им в дальнейшем эффективно трудиться. От качества подготовки кадров во многом зависит дальнейшая судьба профессии, а значит, и решение проблем воспитания, развития детей и социальной защиты каждого человека. [Гуманитарные технологии и компетентностная модель школьного педагога. – СПб., 2007.].

Проблема подготовки будущих социальных педагогов к социально-педагогической деятельности можно рассматривать с различных позиций. Ряд авторов рассматривают формирование готовности с позиции профильного обучения (О.В. Воронова, Л.Е. Никитина, М.Ф. Черкасова), другие авторы (Н.М. Никитина, В.А. Пятунина) предлагают реализацию идей контекстного обучения.

Современное содержание подготовки социального педагога осуществляется в следующих теоретических направлениях. Это:

1. разработка профессиограммы;
2. система и содержание теоретических знаний, умений, навыков, необходимых для осуществления учебно-воспитательных функций;
3. модель выпускника на уровне будущего педагога [Нагавкина, Л.С., Крокинская О.К. и др. Социальный педагог: введение в должность: Сб. материалов. – СПб., 2000.].

Существуют проблемы профессиональной подготовки социальных педагогов, среди которых можно выделить следующие: проблема подготовки специалистов для разнопрофильных учебных заведений.

В современных условиях социальный педагог востребован в различных социальных структурах: в школе и семье, в приюте и в детском доме, в различных реабилитационных центрах и т.д. В каждом из этих учреждений свои особенности работы социального педагога, но везде к его личности предъявляют единые требования. В последнее время возникает

потребность в социальных педагогах в медицинских учреждениях (больницах, онкологических отделениях), в инклюзивном образовании, в воинских частях и т.д. Нужен специалист, который смог бы правильно и грамотно оказать эти виды помощи. Социальный педагог может способствовать включению этих людей в различные виды активной общественно ценной деятельности, в организацию досуга, выработке социальных навыков. Значит, целесообразно готовить социальных педагогов для работы с разными возрастными группами населения.

- проблема отсутствия предусмотренных специализаций в подготовке социальных педагогов.

Решение данной проблемы очень актуально вследствие чрезвычайной многоплановости профессиональной деятельности социальных педагогов, разнородности и специфичности контингентов граждан, разнообразности учреждений, где предстоит работать выпускникам вузов. Выбор специализаций должен определяться потребностями регионального рынка труда, интересами будущих специалистов, возможностями учебного заведения.

- непрочная связь научных исследований и практической деятельности социальных педагогов.

На современном этапе развития социальной педагогики в большинстве случаев наблюдается отрыв научных исследований от практики работы социальных педагогов. Нет чёткой преемственности, связи между теорией и практикой. Нельзя успешно заниматься исследовательской работой в области педагогики, не определив соотношение, различия и сходства этой работы с практикой. Педагогическая деятельность должна быть научно обоснованной. От решения этой проблемы зависит развитие педагогической науки, качество педагогических инноваций, эффективность образовательного и воспитательного процессов.

- проблема недостатка социально-педагогической литературы практической направленности, особенно на государственном казахском языке.

Немногие учебники и учебные пособия по социальной педагогике имеют практическую направленность. В существующей учебной литературе недостаточно отражаются как вопросы социально-педагогической практики, так и результаты отечественных научных исследований. Скорее учебные пособия представляют индивидуальный взгляд авторов на социально-педагогическую практику, чем её объективное осмысление и практическая значимость. Молодые специалисты, придя работать в образовательное или воспитательное учреждения, сталкиваются с множеством проблем, связанных с реализацией своей деятельности. Обладая недостаточным уровнем профессионального опыта, они порой не могут справиться с поставленной задачей, не могут разрешить ту или иную проблему. Им приходится обращаться за помощью к литературе, к старшим наставникам. Не всегда находятся люди, которые могут оказать посильную, квалифицированную помощь. Остаётся один выход – разработка учебно-методической литературы преподавателями кафедры.

Также существует проблема трудоустройства выпускников из-за ограниченного количества вакансий.

Социальная педагогика носит деятельностный характер и ею невозможно овладеть, пользуясь лишь теоретическим способом познания. И поэтому при подготовке будущих специалистов уже на занятиях (лекциях, семинарах) необходимо использовать различные формы и виды обучения практической деятельности социальных педагогов. Практическая деятельность выпускников должна быть и повторением, продолжением того, что изучалось на занятиях в вузе и иметь самостоятельное значение.

В связи с изменением направленности деятельности социальных педагогов и выполнения дополнительной функции профориентолога в школе, встала необходимость пересмотра содержания учебных планов. Так в типичные учебные планы для набора студентов 2022 года были включены дисциплины, расширяющие знания студентов об участии социально-педагогической деятельности: Социально-педагогическая работа с

семьями мигрантов; Медиация в социально-педагогической работе; Основы профориентологии; Социально-педагогическое сопровождение детей в трудной жизненной ситуации; Профориентационная работа в образовательных учреждениях; Социально-педагогическая поддержка неуспевающих учащихся; Социально-педагогическая работа в инклюзивном образовании; Социально-педагогическая работа с различными категориями семей и др.

Студенты ОП «Социальная педагогика» начинают свою практическую деятельность с первого курса обучения, когда проходят ознакомительную практику, знакомясь с работой социального педагога в практической деятельности. Далее планируется прохождение педагогической и других видов практик на базе различных общеобразовательных учреждений, учреждениях дополнительного образования, детские дома и приюты и т. д.

Кафедра «Специальная и социальная педагогика» Северо-Казахстанского университета имени Манаша Козыбаева не только осуществляет профессиональную подготовку социальных педагогов, но и оказывает методическую помощь практическим социальным педагогам общеобразовательных школ города и области. Так, например, на базе КГУ «Казахская школа-гимназия имени Абая» и КГУ «Школа-детский сад № 26» с 2019 года функционируют филиалы кафедры. Социальные педагоги –практики привлекаются для проведения лекций и практических занятий. В работе со студентами они опираются на свой собственный опыт, опыт сотрудничества с учреждениями дополнительного образования, опыт школьного учителя и вузовского преподавания, опыт работы с детьми в детских оздоровительных лагерях. Для преподавания специальных учебных предметов в области организации социально-педагогической деятельности члены кафедры в рамках академической мобильности проходят стажировки в ведущих отечественных вузах и вузах Российской Федерации.

Ежегодно кафедра проводит научно-методический семинар с участием стейкхолдеров по совершенствованию образовательных программ. На данном семинаре рассматриваются предложения работодателей по включению той или иной дисциплины в образовательную программу. Дисциплина «Социально-педагогическая работа в инклюзивном образовании» по предложению работодателей была включена с целью формирования у студентов системы важнейших теоретических знаний, необходимых будущему социальному педагогу для понимания сущности и путей решения проблем лиц с особыми образовательными потребностями.

Содержание подготовки социального педагога зависит от целей его будущей профессиональной деятельности, ее направленности, функционала специалиста и требований, предъявляемых к его профессионально-личностным качествам.

Таким образом, проведенное осмысление профессиональной деятельности социального педагога и его профессионально-личностных качеств показывает, что:

- социальный педагог является специалистом, работающим в социальной сфере. Главной целью, его работы является предупреждение и преодоление различных негативных явлений в социуме, а также их влияния на личность и процесс ее социализации.
- содержание деятельности социального педагога определено выполняемыми им функциями.

Требования к профессионально-личностным качествам социального педагога основаны на том, что он в процессе профессиональной деятельности оказывает большое влияние на личность подопечного и социум. А эффективность развития этих качеств существенно влияет на успешность его профессиональной социально-педагогической деятельности [Нагавкина, Л.С., Крокинская О.К. и др. Социальный педагог: введение в должность: Сб. материалов. – СПб., 2000.].

Характеристикой высокого уровня профессионализма социального педагога могут быть: профессиональный статус (должностное положение субъекта в системе межличностных отношений) и следующие умения:

- аналитические (анализ совместной деятельности по устранению проблемы);

- прогностические (выделение цели деятельности, ее задач, отбор способов осуществления, предвидение результата);
- проективные (определение программы деятельности, исходя из системного понимания ситуации);
- рефлексивные (самоанализ собственной деятельности);
- коммуникативные (владение культурой межличностного общения)

[Дипломированный социальный педагог: Специфика профессиональной деятельности /Под ред. М.А. Галагузовой. – Екатеринбург, 1996.].

Следовательно, в профессиональной подготовке социального педагога в вузе еще много нерешенных проблем, решение которых будет направлено на формирование профессиональной компетентности социального педагога на основе единства его теоретической и практической готовности к осуществлению социально-педагогической деятельности, что характеризует его профессионализм.

Список литературы:

1. https://kodeksy-kz.com/ka/ob_obrazovanii/14.htm
2. Закон РК «Об образовании». — Режим доступа: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747.
3. Боталова, Н. Функции школьного социального педагога //Социальная педагогика. – 2003. - № 1.
4. Бочарова, В.Г. Социальный педагог: должность, профессия, призвание. – М., 2007.
5. Дипломированный социальный педагог: Специфика профессиональной деятельности /Под ред. М.А. Галагузовой. – Екатеринбург, 1996.

List of literature:

1. https://kodeksy-kz.com/ka/ob_obrazovanii/14.htm
2. Law of the Republic of Kazakhstan "On Education". — Access mode: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747.
3. Botalova, N. Functions of a school social teacher //Social Pedagogy. - 2003. - No. 1.
4. Bocharova, V.G. Social pedagogue: position, profession, vocation. - M., 2007.
5. Certified social pedagogue: The specifics of professional activity / Ed. M.A. Galaguzova. - Yekaterinburg, 1996.

**Современные проблемы теории и практики специальной
и социальной педагогики:**

материалы II Международной научно-практической
конференции

Сдано в печать 14.03.2023 г. Формат 60х84/8

Гарнитура Times New Roman

Электронное издание. Авт.л. 42,3

Сургутский государственный педагогический университет, 2022