

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тверской государственный университет»

Институт педагогического образования и социальных технологий

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы
*региональной научно-практической конференции
студентов, аспирантов, педагогов*

24 – 26 марта 2022 года

Выпуск 8

Часть 2

ТВЕРЬ 2022

УДК 378.015.32(082)
ББК Ч 448.44я43
П75

Редакционная коллегия:

И.Д. Лельчицкий, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования и социальных технологий ТвГУ

Т.А. Лозгачева, кандидат педагогических наук, заместитель директора по НИР Института педагогического образования и социальных технологий ТвГУ

П75 Приоритетные направления психолого-педагогического сопровождения образования: материалы регион. научно-практ. конф. 24–26 марта 2022 г. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2022. – Вып. 8: в 2.ч. – Ч. 2. 330 с.

В материалах научно-практической конференции рассматриваются приоритетные вопросы развития образования, его психолого-педагогического обеспечения, а также уделено внимание инновационным технологиям обучения в различных предметных областях.

Ч.2. содержит результаты исследований студенческого научного общества Института педагогического образования и социальных технологий ТвГУ.

Издание предназначено для широкого круга читателей, в том числе студентов, аспирантов, преподавателей, научных работников, школьных учителей и педагогов дошкольных образовательных организаций.

УДК 378.015.32(082)
ББК Ч 448.44я43

©Авторский коллектив, 2022
©Тверской государственной
университет, 2022

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ ИЗУЧЕНИЯ ВЕЛИЧИН МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЯХ

А.С. Калуцкая, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
Научный руководитель – канд. пед. наук Т.А. Лозгачева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Предметная система обучения, в том числе в начальных классах, предполагает обособленное изучение отдельных сторон реальности и ориентирует обучающихся на частное усвоение знаний в той или иной области. Однако начальное образование могло бы быть первым звеном, позволяющим осуществлять межпредметную интеграцию как базу для более глубокого усвоения и дальнейшего своего развития на следующих этапах средней школы.

И.Д. Зверев определяет интеграцию в педагогике как процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного [2, с. 14]. Интеграция в начальных классах способствует переходу от локального, изолированного изучения явлений действительности к их взаимосвязанному, комплексному рассмотрению.

Интегрированный подход в начальной школе на уроках математики реализуется в трёх основных направлениях: 1) проведение интегрированных уроков; 2) использование на уроках интегрированных заданий; 3) включение обучающихся в проектную деятельность.

Мы остановимся на первом направлении. Интегрированный урок – это специально организованный урок, цель которого может быть достигнута лишь при объединении знаний из разных предметов, направленный на рассмотрение и решение какой-либо пограничной проблемы, позволяющий добиться целостного, синтезированного восприятия учащимися исследуемого вопроса, гармонично сочетающий в себе методы различных наук, имеющий практическую направленность [4].

К требованиям организации интегрированных уроков П.И. Пидкасистый относит: «1) определять систему подобных уроков необходимо на целый год в каждом классе; 2) детально планировать каждый урок, выделять главную и сопутствующую цели; 3) моделирование содержания уроков, наполнение их только тем содержанием, которое поддерживает главную цель; 4) тщательный выбор типа и структуры урока, методов и средств обучения; 5) благоприятная нагрузка впечатлениями; 6) вовлечение учителей различных учебных дисциплин к проведению интегрированных уроков» [5, с. 156].

Подготовка интегрированных уроков предполагает анализ годового календарного планирования, сопоставление материала различных

предметов для выделения нескольких тем, близких по содержанию или цели использования, определение задач урока, «конструирование» урока.

Главной особенностью интегрированного урока является то, что такой урок строится на основе какого-то одного предмета, который является главным. Остальные, интегрируемые с ним предметы, помогают шире изучить его связи, процессы, глубже понять сущность изучаемого предмета, понять связи с реальной жизнью и возможность применения полученных знаний на практике.

Структура интегрированных уроков отличается от обычных уроков следующими особенностями: предельной четкостью, компактностью, сжатостью учебного материала; логической взаимообусловленностью материала интегрируемых предметов на каждом этапе урока; большой информативной ёмкостью учебного материала, используемого на уроке.

При планировании и организации таких уроков учителю важно учитывать следующие условия:

В интегрированном уроке объединяются блоки знаний двух-трех различных предметов, поэтому чрезвычайно важно правильно определить главную цель интегрированного урока. Если общая цель определена, то из содержания предметов берутся только те сведения, которые необходимы для ее реализации.

Интеграция способствует снятию напряжения, перегрузки, утомленности обучающихся за счет переключения их на разнообразные виды деятельности в ходе урока. При планировании требуется тщательное определение оптимальной нагрузки различными видами деятельности учащихся на уроке.

При проведении интегрированного урока учителями (ведущими разные предметы) требуется тщательная координация действий.

Способы структурирования интегрированного урока могут быть разными: можно составить интегрированный урок из мини-уроков, построенных на материале других дисциплин; можно сделать целостный урок с единой методической структурой; можно построить интегрированный урок как серию модулей, комплексно объединяющих в себе интегрируемые знания, умения и навыки.

Использование интеграции уместно в процессе обучения математическим и естественнонаучным дисциплинам, так как именно они направлены на формирование целостных представлений об окружающем материальном мире. Формирование представлений о величинах и их измерении осуществляется в определённой последовательности. Знакомство с величиной также должно проводиться поэтапно.

Н.Б. Истомина определяет этапы изучения темы «Величины»:

- 1) актуализация представлений об изучаемой величине;
- 2) сравнение однородных величин разными способами;
- 3) знакомство с меркой изучаемой величины и с прибором для её измерения;
- 4) освоение умений и

навыков измерения величин; 5) выполнений арифметических действий с однородными величинами одного наименования: вычитания и сложения; б) знакомство с новыми мерками в тесной связи с освоением нумерации и сложения чисел, а также перевод однородных величин одного наименования в величины, выраженные двумя наименованиями; 7) выполнение арифметических действий с однородными величинами двух наименований: вычитания и сложения; 8) умножение и деление величин на число [3].

Знакомство с каждой новой величиной начинается с опоры на опыт обучающихся, например, через жизненную ситуацию, которая помогала бы ученикам убедиться в необходимости введения той или иной единицы величины. Так, при знакомстве с понятием «длина» ученики рассматривают изображения и сравнивают объекты, изображённые на них, используя слова: длиннее – короче, шире – уже, выше – ниже, ближе – дальше.

Далее используются приёмы, позволяющие обучающимся ощутить и представить каждую мерку измерения, используя органы чувств. Например, при изучении меры массы 1 кг можно применить знание детей о граммах и приготовить мешок массой 1 кг и мешок массой 100 г, чтобы они смогли почувствовать разницу. Однако, существуют единицы измерения, которые невозможно наглядно показать. В таком случае можно включать в урок интегрированные задания, через которые обучающиеся не почувствуют мерку, но смогут представить, как она выглядит в реальной жизни. Например, при знакомстве с единицами измерения площади – квадратным километром, учитель может привести численные примеры: площади разных стран, площади важных объектов родного края.

Изучение мер должно сопровождаться активной практической деятельностью. Благодаря этому обучающиеся смогут получить представления о размерах предметов, которые пригодятся им в жизни, такие как, средняя длина своего шага, масса одной груши, ёмкость кружки и т.д. Например, ученики могут сами изготовить единицы измерения, ими могут выступать узкие полоски бумаги, палочки или ленты разной длины. Измерение величин – ещё один вид активной практической деятельности учеников. Сначала они будут делать это на глаз или наложением: «Определите на глаз что тяжелее яблоко или картофель?», а после того, как школьники познакомятся с измерительными приборами, уже можно давать задания вида: «Измерьте длину полоски по линейке», «Сколько прошло времени от начала урока?». Также можно дать интегрированное задание вида: «Сделайте и украсьте прибор для измерения времени – часы», благодаря которому ученики повторят из чего состоит циферблат, назначение стрелок часов, что обозначает каждое деление и соотношение различных единиц измерения времени.

При переходе к этапу знакомства с мерками можно использовать приём создания проблемных ситуаций. Например, проблемная ситуация на основе материалов из литературного чтения: «Ребята, давайте вспомним

произведение Г.Б. Остера «38 попугаев». Перечислите какими способами друзья измеряли удава (в мартышках, в попугаях, в слонах) Одинаковые ли были результаты измерений? (нет, так как результат был 38 попугаев, 5 мартышек). В чём причина такой разницы в результатах? (друзья использовали разные мерки) Какой вывод мы можем сделать?». После проведения такого рода практических работ у обучающихся возникает проблема: как измерять длину, чтобы при измерении равных отрезков у всех были одинаковые результаты? Итогом будет сделанный ими самостоятельно вывод о необходимости введения единой мерки измерения.

Чтобы обучающиеся лучше усвоили, что результатом измерения является число, которое можно складывать, вычитать, умножать и делить, нужно использовать наглядную интерпретацию. Например, ученикам дается прямая. Требуется с помощью линейки определить её длину. Измерительный прибор прикладывается так, чтобы 0 совпал с началом прямой. Конец прямой совпадает с числом 6. После чего учитель задаёт вопрос: «С каким числом на линейке совпадёт конец прямой, если мы приложим линейку так, что начало прямой совпадёт с числом 3? Обоснуйте».

Следующий приём – решение текстовых задач. Процесс решения задачи оказывает положительное влияние на умственное развитие школьников, он способствует формированию межпредметных связей, а также обеспечивает развитие логического и образного мышления у младших школьников. К примеру: «Определите рост человека, о котором говорят "от горшка два вершка, а уже указчик" (высоту горшка считать 10 см)».

Одним из методов изучения величин является метод проектов – это система последовательных взаимосвязанных действий учителя и обучающихся, обеспечивающих усвоение содержания образования. И.С. Сергеев разделяет все учебные дисциплины на два вида, он пишет, что первая группа – это «серьезные» предметы, такие, как география, биология, химия, физика, математика [6]. На уроках данной группы метод проектов имеет относительно низкую эффективность, что доказывает мировая и отечественная практика. Автор утверждает, что осуществление проектной деятельности по дисциплинам первой группы успешнее происходит в форме межпредметных проектов. Также И.С. Сергеев выделяет вторую группу учебных дисциплин – это предметы, направленные на формирование компетентностей, требуют введения методов проектов, к ним относятся информатика, экология, экономика и другие гуманитарные предметы. Можно сделать вывод, что для эффективного использования метода проектов при обучении математике нужна интеграция с другими школьными предметами [6]. Например, проект «Моя семья в числах». Задачей ученика будет составить таблицу с данными о своей семье, которая будет включать в себя параметры: рост, возраст, масса тела. Также могут быть проекты, связанные с конкретной величиной, к примеру, проект на

тему «Время», где дети должны будут изучить историю возникновения единиц измерения, узнать какие существуют приборы для измерения времени, изучить интересные факты, а в качестве продукта могут выступить созданные своими руками часы.

Для расширения знаний о различных единицах измерения, можно использовать дополнительный материал об истории возникновения величин, различных приборах для их измерения, о соотношении старинных и современных мерок. Анализ методической литературы позволил выявить следующие категории исторического материала, которые доступны при изучении математики в начальной школе: история происхождения математических понятий, справочные данные о жизни учёных-математиков, краткие факты из истории математики, практическое использование старинных приёмов счета, изучение понятия по версии его происхождения. Интегрированным заданием с использованием дополнительных материалов может служить работа с пословицами, в которых используются старинные единицы измерения.

Так мы переходим к исследовательской деятельности – это организация поисковой, познавательной деятельности обучающихся путём постановки учителем познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения. Например, в учебниках Г.К. Муравина и О.В. Муравиной используют данный метод: «Начерти отрезок CD , равный 6 см. Проведи окружности с центрами в точках C и D и радиусами, равными: а) 2 см и 4 см; б) 4 см и 3 см; в) 2 см и 3 см. Сколько общих точек имеют окружности в каждом случае? Сделай вывод, от чего зависит количество точек пересечения окружностей».

Также можно использовать дидактические игры. С помощью дидактических игр ученики вовсе не замечают, как быстро и легко усваивают новые знания. Например, игра «Найди слово по аналогии»: «Между каждой парой слов существует определённая связь. Между словом, оставшимся без пары, и одним из пяти слов в скобках существует такая же связь. Прочитай нужное слово: 1) Длинный – короткий, тяжёлый – ? (широкий, тонкий, узкий, лёгкий, низкий); 2) Число – считать, цифра – ? (вычислять, сравнивать, писать, измерять, рисовать); 3) Длина – сантиметр, масса – ? (рубль, килограмм, литр, дециметр, час); 4) Пирамида – треугольник, шар – ? (квадрат, круг, прямоугольник, конус, цилиндр)».

Для того, чтобы изучить эффективность использования методических приёмов изучения величин младшими школьниками на интегрированных занятиях на уроках математики, на базе МБОУ СОШ № 34 г. Твери было проведено эмпирическое исследование, в котором принимали участие обучающиеся 2-го «Г» класса. Класс занимается по традиционной образовательной программе «Школа России», обучение математике ведется по учебникам М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова (УМК «Школа России»). В классе 32 обучающихся. Исследование проводилось в 3 этапа.

На констатирующем этапе исследования нами была проведена контрольная работа по выявлению уровня сформированности представлений обучающихся о величинах и их измерении по диагностике уровня обученности В.П. Беспалько [1].

Исходя из результатов данной работы, была разработана и апробирована программа использования методических приёмов изучения величин младшими школьниками на интегрированных внеклассных занятиях по математике. Ниже приведены примеры некоторых фрагментов занятий.

Содержание фрагмента занятия №1.

Цель – рассмотреть единицы измерения времени; умение определять время по циферблату.

Ход занятия: учитель проводит беседу на основе презентации. На первом слайде написаны различные предложения (Моему брату 3 года. В сутках 24 часа. Летом каникулы идут 3 месяца, а весной – 1 неделю. Спортсмен пробегает дистанцию за 20 секунд), ученикам необходимо понять, о какой величине идёт речь, а затем назвать, какие единицы измерения времени встретились. Затем на слайде представлены различные модели часов, задача детей перечислить их. Далее, в ходе обсуждения, педагог обращается к часам, которые висят на стене – механические. Педагог обращает внимание на циферблат данных часов, рассматриваются стрелки и деления. Для закрепления детям предлагается сделать наглядную модель часов своими руками и показать на них определённое время.

Содержание фрагмента занятия №2.

Цель – знакомство со старинными единицами измерения, соотношением старинных и современных единиц.

Ход занятия: учитель проводит беседу на основе презентации. На первом слайде представлены выражения: «Его за версту видно», «На аршин бороды, да ума на пядь», «Каждый купец на свой аршин меряет», «Семь пядей во лбу», ученикам необходимо попытаться объяснить эти выражения. Дети сталкиваются с проблемой незнания старинных единиц измерения. На втором слайде представлено, как в старину пользовались данными единицами измерения. Для закрепления знаний детям даются задачи, решение которых будет сопровождаться активной практической деятельностью самих учеников. Например: давайте вспомним героиню какой сказки звали как старинную единицу измерения длины? (Дюймовочку) Почему её так называли? (из-за роста) Наша задача – узнать, какого роста была наша героиня (учитель показывает, как раньше измеряли дюйм).

На контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика уровня сформированности представлений о величинах и их измерении обучающихся 2-го класса и проанализированы полученные результаты. После проведения формирующей работы уровень представлений о величинах и их измерении в данном классе повысился:

доля обучающихся, имеющих низкий уровень развития снизилась с 43 до 21%, со средним – с 43 до 42%, с высоким уровнем поднялся с 14 до 37%. Динамика произошедших изменений отражена на рис. 1.

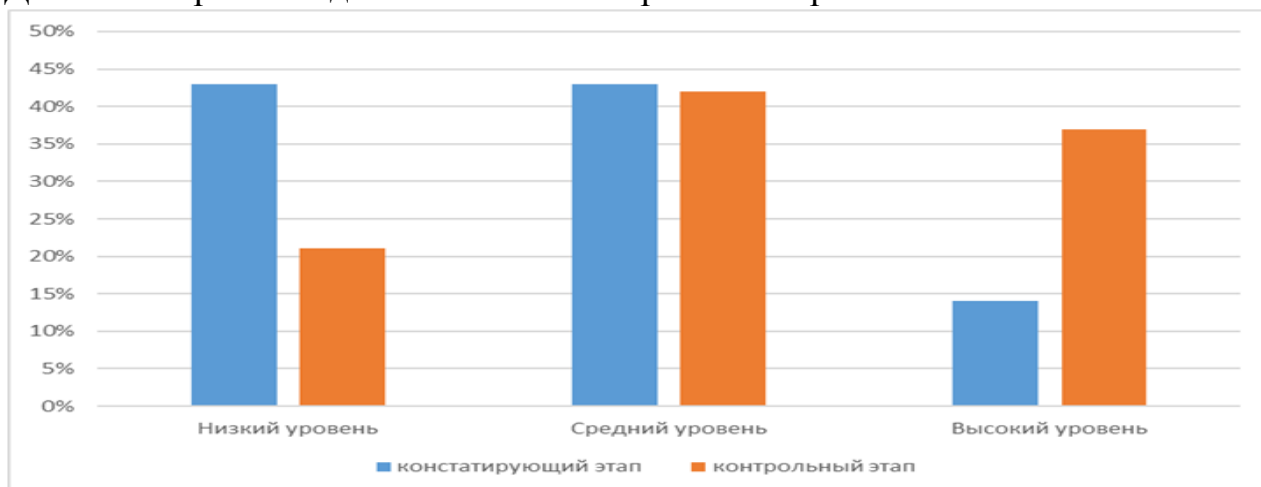


Рис. 1. Уровень сформированности представлений о величинах и их измерении у обучающихся 2 «Г» класса на констатирующем и контрольном этапах исследования

Таким образом, можно сделать вывод, что использование методических приёмов на интегрированных занятиях по математике повышает уровень сформированности представлений о величинах и их измерении у младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192с.
2. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. М.: Педагогика, 1981. 158 с.
3. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе: Развивающее обучение. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2005. 272с.
4. Кочеткова О.Н., Быльнова Л.Ю. Интегрированный урок: теория и практика. [Электронный ресурс]. URL: http://www.n-asveta.by/dadatki/int_urok.pdf
5. Пидкасистый П.И. Педагогика. М., 2013. 363 с.
6. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. М.: АРКТИ, 2006. 80 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ

Д.В. Наливайко, IV курс очной формы обучения

Направление 44.03.01 Педагогическое образование

Профиль Начальное образование

Научный руководитель – канд. хим. наук, доц. Ю.А. Малышева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Формирование основ здорового образа жизни особо актуально для младшего школьного возраста, поскольку в этот период происходит становление собственной программы жизнедеятельности, и ребенок включается в осуществление сложной работы по саморефлексии, самопостроению, самоконтролю и саморегуляции [2]. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования

предусматривает формирование модели безопасного поведения в условиях повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях и норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде у младших школьников [9]. Здоровый образ жизни (ЗОЖ) – это активная деятельность людей, цель которой, в первую очередь, – сохранить и улучшить здоровье. ЗОЖ складывается из следующих компонентов: распорядок дня, двигательная активность, режим сна, правильное питание, личная гигиена, избавление от вредных привычек и закаливание, а также правильные моральные и этические ценности личности.

Современные психолого-педагогические исследования показывают, что возрастные особенности младших школьников способствуют формированию знаний о здоровом образе жизни, так как дети в этом возрасте активно стремятся к изучению чего-то нового и очень любознательны. Взросление и обогащение новыми знаниями позволяет им не только освоить виды деятельности, связанной с заботой и укреплением собственного здоровья, но и самим контролировать соблюдение правил здорового образа жизни [1, 2]. Следует учитывать, что у младших школьников еще отсутствует осознание объективной ценности здоровья, у них нет или почти нет опыта «нездоровья», они не всегда могут осознать негативные результаты поведения, связанного с нарушением правил здорового образа жизни. Поэтому работа по формированию основ здоровьесбережения в младшем школьном возрасте должна быть, главным образом, связана с формированием конкретных поведенческих навыков и внедрением их в реальную жизнь [3].

Анализ образовательных программ для начальной школы по предмету «Окружающий мир» [4, 5, 6] показывает, что в них значительное внимание уделяется здоровому образу жизни. Система просвещения в области сохранения и укрепления здоровья младших школьников в программах построена по схеме: «Здоровье и образ его жизни» – «Правила личной гигиены» – «Как работает организм человека» – «Здоровье и безопасность». В процессе обучения в начальной школе наиболее целесообразно использовать игровые методы (дидактические, имитационные, ролевые, мотивационно-развлекательные), так как они повышают эмоциональную вовлеченность обучающихся, делают процесс обучения интересным и занимательным, создают у детей бодрое рабочее настроение, облегчают преодоление трудностей в усвоении учебного материала.

В 2021/2022 учебном году нами было проведено эмпирическое исследование, посвященное формированию знаний о здоровом образе жизни у младших школьников на базе 4-го класса МБОУ СШ №53 г. Тверь. С помощью анкетирования в ходе начальной диагностики было установлено, что у 17% учеников класса – высокий уровень сформированности знаний о здоровом образе жизни, у 83% – средний, низкий уровень не был выявлен ни у кого из обучающихся. Первичная

диагностика показала, что большинство обучающихся класса понимают необходимость следовать здоровому образу жизни, но имеют неполные знания о способах ЗОЖ и укрепления здоровья, не в полной мере осознают зависимость своего здоровья от образа жизни, выполняют правила ЗОЖ преимущественно по напоминанию взрослых, либо под их руководством, не всегда соблюдают гигиенические нормы и правильный распорядок дня, ленятся делать утреннюю зарядку, и свободное время, чаще всего проводят перед телевизором или компьютером.

С учетом результатов диагностического исследования была разработана и апробирована программа формирования знаний о здоровом образе жизни у учеников 4-го класса. Программа включает 3 урока по окружающему миру, игры на переменах (3 учебных дня), а также 3 внеурочных занятия и 3 урока по другим предметам (русскому языку, изобразительному искусству и музыке), направленных на повышение уровня сформированности знаний о здоровом образе жизни у младших школьников с использованием игровых методов. Для создания позитивной мотивации у обучающихся при проведении уроков и внеурочных занятий их деятельность организовывалась таким образом, чтобы вовлечь каждого ученика в процесс самостоятельного поиска в ходе дидактических игр с разными игровыми заданиями. В процессе игры каждый ученик получал возможность достичь определенных результатов и пережить «ситуацию успеха», ощущение своих возможностей. Естественная потребность школьников к соперничеству направлялась в ходе игр на формирование нужных знаний и навыков здорового образа жизни, развитие физических качеств. При этом особое внимание обращалось на понимание учениками нужности и важности здорового образа жизни. В различных игровых ситуациях обучающиеся активно взаимодействовали между собой, работали коллективно, в парах и микрогруппах.

Способствовало созданию позитивной мотивации и применение на уроках и внеурочных занятиях информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), так как они позволяют активизировать познавательную деятельность младших школьников, проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне и обеспечивают наглядность. Также на каждом уроке присутствовали организационные моменты, которые способствовали созданию позитивного эмоционального психологического настроения на урок. В работе с четвероклассниками на уроках и внеурочных занятиях использовались дидактические, интеллектуальные, настольные, сюжетно-ролевые игры; на переменах проводились подвижные игры для снятия утомления и привлечения обучающихся к организованной двигательной активности.

Уроки окружающего мира разрабатывались и проводились в соответствии с рабочей программой, реализуемой в рамках УМК «Перспектива» по учебнику А.А. Плешакова и М.Ю. Новицкой [7, 8].

Программа четвертого класса посвящена изучению вопросов об охране здоровья в темах, посвященных Конституции России и правам ребенка в разделе «Мы – граждане единого Отечества» и в разделе «Мы строим будущее России» (тема «Хороша честь, когда есть, что есть», посвященная вопросу об обеспечении продовольственной безопасности страны и производства экологически чистых продуктов сельского хозяйства как основы полноценного питания, необходимого для сохранения здоровья человека).

Например, на уроке «Страна Здоровье» целью было в игровой форме повторить и дать возможность обучающимся больше узнать о сохранении природного здоровья. Для достижения поставленной цели проводились дидактические игры «Советы» и «Найди и покажи», в ходе которых дети изучали правила личной гигиены, а также интеллектуальные игры «Анаграммы», «Угадай сказку», «Доскажи словечко», где ученики вспоминали правила здорового образа жизни.

На ряде уроков, посвященных составляющим здорового образа жизни и привычкам человека, обучающиеся вспоминали о составляющих здоровья и здорового образа жизни и знакомились с понятиями вредных и полезных привычек для здоровья человека. Для этого на уроках проводилась работа с интеллектуальными играми («Закончи фразу», «Кроссворд», «Блицпрос», «Герой»), дидактическими («Распорядок дня», «Неразбериха», «Какие привычки есть у вас?», «Вредные-полезные привычки», «Найди связь») и подвижными («Наше тело»).

Все учебные предметы начальной школы вносят свой вклад в формирование ответственного отношения детей к своему здоровью. Это способствует более глубокому пониманию составляющих здорового образа жизни, формированию образной картины здорового человека, бережному отношению к себе и своему здоровью. Поэтому в процессе формирования знаний о здоровом образе жизни у младших школьников мы использовали межпредметные связи уроков окружающего мира с уроками русского языка, музыки, изобразительного искусства и внеурочными занятиями. Например, на уроке русского языка была поставлена цель: обобщить и систематизировать знания обучающихся о здоровом образе жизни. Для достижения этой цели ученики выполняли задание в форме дидактической игры «Помощники писателя»: учитель зачитывал детям тексты про ЗОЖ разных типов с пропусками; обучающиеся должны были восстановить пропущенные слова и определить тип текста.

Во внеурочное время с учениками были организованы игровые занятия, например, мероприятие «Здоровье – наш друг». Его целью было формирование представлений детей о здоровом образе жизни. Для этого использовались игровые методы: дидактические («Здоровый человек», «Правильные действия», «Что разрушает здоровье, что укрепляет», «Режим дня»), интеллектуальная игра «Кроссворд» и подвижная игра-физминутка «Ванька-встанька». Внеурочные занятия «Личная гигиена» и «Правильное

питание» также были организованы в форме игры и направлены на уточнение и углубление знаний учеников о правилах личной гигиены и правильном питании.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования показал: на 18% увеличилось число обучающихся с высоким уровнем сформированности знаний о здоровом образе жизни. Таким образом, проведение формирующего этапа эмпирического исследования позволило повысить у обучающихся уровень сформированности знаний о ЗОЖ и подтвердило выдвинутую ранее гипотезу: формирование знаний о здоровом образе жизни у младших школьников будет успешным при условии создания педагогом позитивной мотивации у обучающихся и целенаправленном отборе и использовании разнообразных игровых методов в работе с детьми с учетом возрастных особенностей младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье. М.: Просвещение, 2013. 208 с.
2. Вайнер Э.Н. Валеология: учебник для вузов. М.: Флинта: Наука, 2001. 416 с.
3. Вайнер Э.Н. Особенности воспитания культуры здоровья в системе общего образования // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2012. №5. С. 47–59.
4. Виноградова Н.Ф., Калинова Г.С. Рабочая программа по предмету «Окружающий мир» УМК «Начальная школа 21 в.». 2012. 184 с.
5. Плешаков А.А. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций. М: Просвещение, 2014. 205 с.
6. Плешаков А.А., Новицкая М.Ю. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Перспектива». 1–4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2014. 192 с.
7. Плешаков А.А., Новицкая М.Ю. Окружающий мир. 4 класс: учебник для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2013. 143 с.
8. Плешаков А.А., Новицкая М.Ю. Окружающий мир. 4 класс: учебник для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 2. М.: Просвещение, 2013. 143 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Минобрнауки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2010. 42 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

М.С. Шарыгина, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование

Научный руководитель – канд. хим. наук, доц. Ю.А. Малышева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Педагоги во всем мире признают образование в области окружающей среды (экологическое образование) одним из приоритетных направлений совершенствования общеобразовательных систем. Одной из задач становления экологически воспитанной личности в педагогическом процессе является формирование экологической грамотности, способствующей единению человека с природой, другими людьми и самим

собой [3]. Экологическая грамотность школьников является продуктом экологического образования и воспитания, направленного на понимание того, что личное благополучие, здоровье и само существование человечества находятся в прямой зависимости от экологического состояния окружающей его среды. Она складывается из таких составляющих, как оценка экологической реальности и ее познание, предвосхищение всех последствий деятельности человека в окружающей среде, изучение всех способов грамотного природопользования.

Во всех программах по «Окружающему миру» уделяется внимание формированию экологической грамотности младших школьников [2]. В частности, предусмотрено ознакомление обучающихся с многообразием объектов живой и неживой природы и их взаимным влиянием друг на друга, особенностями и условиями жизнедеятельности живых организмов, их зависимостью от условий окружающей среды, взаимодействием человека и природы, влиянием хозяйственной деятельности человека на окружающую природную среду и её охраной, правилами поведения в природе.

Наиболее действенными методами формирования экологической грамотности являются те, которые анализируют и корректируют сложившиеся у школьников экологические ценностные ориентации, интересы и потребности: это наблюдение результатов взаимодействия общества с природной средой, этические беседы, проблемные вопросы, проигрывание социально-экологических ситуаций, метод положительного примера, практическая природоохранительная деятельность [1].

В сентябре-октябре 2021 г. на базе 2 класса МБОУ «Раменская СОШ» Московской области было проведено эмпирическое исследование, посвященное формированию экологической грамотности у младших школьников. Для этого на основе изученной методической литературы, содержания экологических знаний в программах начальной школы по предмету «Окружающий мир» [2] был разработан тест, включающий три блока заданий, направленных на выявление сформированности у обучающихся таких аспектов экологической грамотности, как научно-познавательный («Экологические знания»), ценностный («Отношение к природе») и нормативный («Поведение в природе»). Первичная диагностика выявила преимущественно средний уровень сформированности экологической грамотности у обучающихся и выявило пробелы в знаниях об экологии, об охраняемых природных территориях, о роли растений в природе, о влиянии сезонных изменений на жизнь растений и животных. Оказалось, что большинство учеников класса проявляют интерес к природе (любят смотреть передачи о природе и читать или слушать рассказы о ней), осознают важность охраны природы, но не проявляют потребности в действиях, связанных с уходом за природными объектами, недостаточно уверенно ориентируется в правилах поведения в природе и не всегда их придерживаются.

На основании теоретического анализа научной и методической литературы была разработана и апробирована программа формирования экологической грамотности во 2-м классе. Программа включает 5 уроков по окружающему миру, 6 уроков по другим предметам (литературному чтению, технологии, изобразительному искусству, русскому языку и математике), а также 3 внеурочных мероприятия, направленные на повышение уровня экологической грамотности обучающихся с учетом их возрастных особенностей и результатов констатирующего этапа исследования. Уроки и внеурочные занятия разрабатывались по темам, вызвавшим наибольшие затруднения у обучающихся в процессе диагностики (экология; особо охраняемые природные территории; роль растений в природе и жизни человека; правила поведения в природе; что может сделать каждый человек, для того чтобы сохранить и защитить природу и др.), а также в соответствии с содержанием экологических знаний в образовательных программах начальной школы по предмету «Окружающий мир».

В ходе уроков и внеурочных мероприятий использовались методы, подобранные с учетом возрастных особенностей детей младшего школьного возраста, такие как: беседа, рассказ, виртуальное путешествие по экологической тропе, дидактические игры («Экологический светофор», «Прилетели птицы», «Что бывает осенью», «Природа вокруг нас», брейн-ринг «Экологический калейдоскоп» и др.), практические и творческие работы, наблюдения и опыт, демонстрация презентаций и видеофрагментов о природе, экологических проблемах, о редких и исчезающих видах растений и животных, об охраняемых природных территориях, о сезонных изменениях в природе и их влиянии на жизнь растений и животных и др.

Уроки окружающего мира разрабатывались и проводились в соответствии с рабочей программой, реализуемой в рамках УМК «Школа России» по учебнику А.А. Плешакова [2]. Во 2-м классе программа посвящена разделу «Природа», где определяются понятия неживая и живая природа, связи между ними, рассматриваются воздух и вода, их значение для растений, животных, человека; изучается загрязнение воздуха и воды и их защита от загрязнения. Обучающиеся знакомятся с Красной книгой и правилами поведения в природе.

Например, урок «Природа в опасности» был направлен на знакомство обучающихся с понятием «экология» и развитие умения правильно строить свое поведение в природе. Для достижения поставленной цели в ходе урока ученикам была показана наглядная картина того, какой вред человек может нанести природе, и продемонстрирован видеофрагмент о редких и исчезающих видах животных, занесённых в Красную книгу. Особый акцент был сделан на исчезающих видах растений и животных, которые находятся в Красной книге России. Также дети узнали особенность разноцветных страниц Красной книги. Для закрепления знаний была проведена беседа о том, что может сделать каждый человек, для того чтобы сохранить и защитить окружающую природу.

С целью актуализации и расширения знаний школьников о заповедных зонах России, был проведен урок по окружающему миру «Особо охраняемые природные территории нашей страны». Рассказ на уроке сопровождался показом презентации и видеофрагмента о заповедниках России. Для закрепления материала использовались практическая групповая работа, в которой обучающиеся должны были представить одноклассникам рассказ об определенном заповеднике России.

На ряде уроков, посвященных природным явлениям, ученики вспоминали, какие сезонные изменения происходят в природе в течение года. Они также устанавливали связи между объектами живой и неживой природы. Для этого на уроках проводилась работа с карточками, учебником и рабочей тетрадью, использовались словесные методы (работа с текстом) и наглядные (просмотр презентации), работа в группах (выявить не менее 5 сезонных изменений каждого времени года), выполнение различных практических заданий: составление классификаций и характеристик природных объектов и явлений и др.

Все учебные предметы начальной школы призваны вносить свой вклад в формирование экологической ответственности детей. Это способствует более глубокому и тонкому пониманию явлений природы, формированию образной картины мира, бережному отношению к его неповторимой красоте и разнообразию. Поэтому в процессе формирования экологической грамотности у младших школьников мы использовали межпредметные связи уроков окружающего мира с уроками технологии, литературного чтения, математики и внеурочными занятиями. Межпредметные связи реализовывались путем постановки вопросов и выполнения заданий экологической направленности на уроках по разным предметам и внеурочных занятиях.

Например, на уроке технологии по теме «Птичья столовая» целью было формирование у обучающихся интереса к окружающим природным объектам и потребности в действиях, связанных с уходом за ними (на примере птиц). Для достижения поставленной цели проводилась беседа, в ходе которой второклассники вспоминали о перелетных птицах, о причинах их перелета и пришли к выводу о том, что мы можем помочь зимующим птицам. Также на уроке проводилась практическая работа по изготовлению кормушек. В конце урока ученики прочитали памятку «Как подкармливать птиц».

Во внеурочное время с второклассниками были организованы игровые занятия, например, игра-викторина «Природа вокруг нас». Её целью было в игровой форме дать обучающимся возможность показать свои знания по экологии и узнать новые интересные факты про окружающую среду. В ходе игры соревновались 2 команды, состоящие из учеников 2-го класса. Команды по очереди выбирали тему вопроса и возможное количество баллов. На обдумывание вопроса каждой команде давалась одна минута. В том случае, если команда не отвечала на вопрос, право ответа

переходило к другой команде. Игра продолжалась до последнего вопроса. В конце занятия была проведена групповая практическая работа. Ученики, разбившись на группы, брали под контроль определенные комнатные растения в классе и осуществляли наблюдение и уход за ними (поливали, рыхлили, протирали листья). А затем узнавали и запоминали названия комнатных растений, за которыми они ухаживали, и отмечали результаты наблюдений, а также то, что они сделали, в дневнике наблюдений. Внеурочное занятие «Путешествие по экологической тропе» также было организовано в форме игры и направлено на расширение знаний учеников о природе и воспитание экологической культуры. Для этого использовались экологические задачи, игры «Прилетели птицы» и «Экологический светофор», «Блиц-опрос» и тест.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования показал: на 56% увеличилось число обучающихся с высоким уровнем экологической грамотности и на 56% стало меньше учеников со средним уровнем. Дети стали больше знать о науке экологии и проблемах охраны окружающей среды, о существующих в природе взаимосвязях и взаимном влиянии живых организмов, об их зависимости от окружающих условий и сезонных изменений, о положительном и отрицательном влиянии человека на природу и о способах её охраны и защиты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие М.: Академия, 2015. 336 с.
2. Плешаков А.А. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций М.: Просвещение, 2014. 205 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]. URL: s11034.edu35.ru/our-school/1/407-fgos-nachalnaya-shkola (дата обращения: 12.03.2021).

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С ПРИРОДОЙ

А.В. Большакова, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Психология и педагогика дошкольного образования
Научный руководитель – канд. биол. наук С.А. Саакян
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Ребенок дошкольного возраста – неутомимый исследователь. Он любознателен, стремится познать окружающий мир. Поэтому познавательное развитие должно удовлетворять потребности ребенка в освоении новых сведений об окружающем мире. Познавательную активность детей следует развивать на всех этапах формирования личности. Познавательная активность – это деятельное состояние, которое проявляется в отношении ребенка к предмету и процессу этой деятельности [4].

Проблема развития познавательной активности дошкольников

является одной из самых актуальных в дошкольной психологии, т.к. взаимодействие ребенка с окружающим миром осуществляется через его познавательные мотивы и активность. Это дает возможность для формирования умственных качеств личности, полноценного представления об окружающей среде и взаимодействия с ней [3].

Согласно ФГОС ДО, познавательная активность предполагает развитие любознательности, интересов детей, познавательной мотивации, воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе и окружающей среде [5].

Проблему познавательной активности следует рассматривать вместе с самостоятельной деятельностью, т.к. самостоятельность мотивирует ребенка узнать что-то новое. К завершению дошкольного образования целевые ориентиры предполагают проявление ребенком любознательности. Ребенок пытается самостоятельно объяснить явления природы, склонен наблюдать, способен к принятию самостоятельных решений, опираясь на свои знания и умения в разных видах деятельности [4].

Целью исследования было: на основе результатов диагностики разработать комплекс образовательной деятельности по развитию познавательной активности у старших дошкольников при ознакомлении с природой.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБДОУ №92 г. Твери. В исследовании участвовали 30 воспитанников старшей группы. В данной группе ознакомление с природой проходит по программе «От рождения до школы» (Н.Е. Веракса) [2]. Эмпирическое исследование состояло из двух этапов: констатирующего и формирующего.

Задачей констатирующего этапа было определить уровень познавательной активности старших дошкольников. Для этого использовались диагностические методики «Выбор сюжетно-тематических картинок» (Н.В. Пророк) [1] и «Таинственное письмо» (А.М. Прихожан) [1].

Рассмотрим результаты проведенной диагностики.

Методика «Выбор сюжетно-тематических картинок» предполагает выбор картинок и обоснование своего выбора, что позволяет установить направленность интересов каждого дошкольника. Диагностика по данной методике показала, что большинство старших дошкольников (40%) выбирали картинки с игровой деятельностью (рис. 1). Дети обосновывали свой выбор тем, что в играх можно выбрать роль, нет заданий, можно выбрать партнера. Второе место в выборе дошкольников занимает творческая деятельность (23%), т.к. дети ходят на дополнительные занятия по вокалу, танцам, рисованию, что им очень нравится. Учебная (20%) и трудовая деятельность (17%) интересна примерно одинаковому количеству дошкольников и интересует их менее всего.

Методика «Таинственное письмо» направлена на выявление напряженности познавательной потребности и позволяет определить

уровень познавательной активности. Методика предполагает выполнение задания, связанного с расшифровкой послания, которое состоит из трех фраз. Старшим дошкольникам предлагается расшифровать первую фразу, спустя некоторое время (5–10 мин) детям предлагается закончить задание. Диагностика по данной методике показала, что у дошкольников преобладают средний и низкий уровень познавательной активности: 40% дошкольников прекращали расшифровывать письмо на втором предложении – они имеют средний уровень познавательной активности, 33% либо не начинали, либо завершали после первого слова первого предложения – они имеют низкий уровень познавательной активности, 27% детей завершили задание полностью – они имеют высокий уровень познавательной активности.

Таким образом, диагностика, проведенная на констатирующем этапе, показала, что игровая и учебная деятельность имеют почти равные показатели при выборе деятельности. У старших дошкольников преобладают средний и низкий уровни познавательной активности.

На формирующем этапе решалась задача по разработке и апробированию комплекса мероприятий по развитию познавательной активности при ознакомлении с природой. Всего было проведено 15 мероприятий, которые осуществлялись как непосредственно образовательная деятельность, наблюдения на прогулке, виртуальные экскурсии, тематические игры в свободное время. Познавательная активность в ходе ознакомления с природой развивалась путём использования рассказов, бесед, наблюдений во время прогулки, викторины, сюжетных игр.

Рассмотрим, как развивалась познавательная активность у дошкольников в ходе проведения некоторых мероприятий.

В ходе непосредственно образовательной деятельности на тему «Змей Горыныч о трех головах» у дошкольников формировались представления о трех состояниях воды. Для развития познавательной активности вначале была рассказана сказка о Змее Горыныче и его головах (1-я – водяная, 2-я – паровая, 3-я – ледяная). Затем проводилась беседа о том, как можно победить каждую голову (водяную – умением плавать, ледяную – огнем, паровую – холодным зеркалом). Кроме того, для развития познавательной активности детей демонстрировался эксперимент, в котором показывалось, что кубик льда топится на электрической плитке и получается вода. Если же продолжать нагревать воду, то она закипает, начинает испаряться и образуется пар.

В ходе непосредственно образовательной деятельности на тему «Экскурсия в виртуальный зоопарк» у дошкольников формировались представления о многообразии животного мира. Для развития познавательной активности вначале была проведена беседа о том, что дети знают о зоопарке, кто в нем находится. Затем был рассказ с демонстрацией

фотографий реальных птиц, насекомых, зверей, водных обитателей. Экскурсия по виртуальному зоопарку подразумевала посещение террариума с насекомыми, павильон с птицами, аквариум, вольер с зверями. В ходе рассказа демонстрировались фотографии реальных зверей, водных обитателей, птиц, насекомых, задавались вопросы о том, где могут обитать эти животные, чем питаться. Также для развития познавательной активности проводилась словесная игра «Кто я, и в каком павильоне я живу?», в ходе которой дошкольники должны были самостоятельно назвать зверя, насекомое, водного обитателя или птицу и отнести его к своему павильону. В заключительной части дошкольникам предлагалось нарисовать понравившегося обитателя зоопарка.

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте игровая деятельность, являясь важнейшей в жизни ребёнка, начинает активно сочетаться с творческой, учебной и трудовой деятельностью. В ходе проведения комплекса мероприятий для развития познавательной активности целесообразно использование специально подобранных бесед, наблюдений во время прогулок, викторин и сюжетных игр.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. СПб.: Речь, 2005. 128 с.
2. Веракса Н.Е. и др. Познавательное развитие. М.: Мозаика-синтез, 2019. с.336.
3. Гонина О.О. Психология дошкольного возраста: учебник и практикум для среднего профессионального образования. М.: Юрайт, 2020. 425 с.
4. Фадеева Е.Р. Активизация познавательной активности старших дошкольников средствами оригинальных техник // Наука и школа. 2012. № 3. С. 124–126.
5. ФГОС ДО. Приказ Минобрнауки России от 20 июля 2011 г. №2151 «Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 14 ноября 2011 г., регистрационный №22303). [Электронный ресурс] URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=330197> (дата обращения: 26.02.2022).

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИЙ АРТ-ПЕДАГОГИКИ

Д.С. Сапелкина, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Педагогика и психология дошкольного образования
Научный руководитель – канд. биол. наук С.А. Саакян
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным, или сензитивным, периодом для развития психических процессов ребенка. В дошкольном детстве ребенок осваивает навыки общения со сверстниками, учится дружить, слушать и понимать других. Многие отечественные педагоги и психологи подтверждают мысль о том, что навыки общения нужно развивать уже в дошкольном возрасте.

Развитие коммуникативных навыков дошкольников предусмотрено Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования [3]. Также важность формирования коммуникативных навыков определена Законом «Об образовании» [4]. Достаточный уровень сформированности навыков общения свидетельствует о готовности ребенка к школьному обучению и позволяет ему в дальнейшем успешно освоить образовательную программу.

Развивать коммуникативные навыки можно различными способами. Мы предлагаем обратиться к одному из них, который представляется нам результативным, – методу творческого самовыражения, а именно – технологии арт-педагогике. Арт-педагогика является крайне востребованным направлением здоровьесберегающей и образовательной практики. Одним из факторов актуальности данного арт-направления в XXI веке являются высокие темпы глобализационных процессов [1]. Использование разнообразных творческих методов в образовательной работе с детьми позволяет идти в ногу со временем и повышать эффективность получения образования.

Целью проведенного исследования было на основе результатов диагностики разработать комплекс мероприятий по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста, используя технологии арт-педагогике.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад №92 г. Тверь в старшей группе. В исследовании принимало участие 15 дошкольников. Эмпирическое исследование состояло из двух этапов: констатирующего и формирующего.

Задачей констатирующего этапа было определить исходный уровень сформированности коммуникативных навыков у старших дошкольников. Для этого применялась диагностическая методика социально-коммуникативной компетентности О.В. Дыбиной [2]. Оценка уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности дошкольников осуществлялась по 10 параметрам, включающим в себя основные коммуникативные умения, которыми должен обладать ребенок старшего дошкольного возраста. Поскольку навык – это умение, доведенное до автоматизма, мы посчитали данную методику подходящей для диагностирования навыков общения дошкольников.

Методика состояла из 6 диагностических ситуаций. Первая диагностическая ситуация «Отражение чувств» была направлена на то, чтобы выявить умение детей понимать эмоциональные состояния, рассказывать о них. Детям предлагалось рассмотреть сюжетные картинки с изображением различных ситуаций и ответить на вопросы: «Кто изображен на картинке?», «Что они делают?», «Как они себя чувствуют?» и т.д. Оценка результатов проводилась по трехбалльной шкале. Результаты получились следующими: 40% детей выполнили задание на 3 балла – смогли правильно

определить эмоциональные состояния сверстников и взрослых, объяснить их причину и сделать прогнозы дальнейшего развития ситуации; 47% диагностируемых справились с заданием, но при помощи взрослого – получили по 2 балла; 13% детей затруднялись в определении эмоциональных состояний изображенных на картинках людей, не могли объяснить их причину и предложить дальнейшее развитие ситуации – они выполнили задание на 1 балл.

Вторая диагностическая ситуация «Зеркало настроений» была направлена на выявление умения детей понять настроение партнёра по его вербальному и невербальному поведению. Один ребёнок произносил эмоционально фразу, а задачей другого ребенка было угадать, какую эмоцию изображал сверстник. Результаты по этой ситуации оказались следующими: 3 балла не получил ни один ребенок; 33% детей получили 2 балла – эти дошкольники определяли эмоциональные состояния с помощью взрослого, фразу произносили эмоционально, но выражение чувств при этом не всегда было понятно; 67% детей получили 1 балл. Дети затруднялись в определении эмоциональных состояний сверстников или определяли их неверно, при произнесении фразы не могли передать различные эмоциональные состояния.

Третья диагностическая ситуация под названием «Интервью» была направлена на выявление умения детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками. Результаты получились следующие: 3 балла не получил никто из ребят. Выявилась проблема в формулировании вопросов и сохранении логики интервью. 2 балла получили 33% детей. Они смогли сформулировать по 2–3 кратких вопроса с помощью взрослого, не сохраняли логику интервью. 1 балл получила большая часть диагностируемых – 67%. Дети затруднялись в выполнении задания даже с помощью взрослого либо вовсе отказывались от выполнения.

В четвертом диагностическом задании «Необитаемый остров» измерялось умение детей выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; спокойно отстаивать своё мнение. Диагностика проводилась с подгруппой детей. Детям предлагалось пофантазировать и представить, что они отправляются на необитаемый остров. Порассуждать, опираясь на вопросы: «С чего бы вы начали своё существование на острове?», «Решите, какие предметы необходимо взять с собой», «Чем будет заниматься на острове каждый из вас?» и др. Результаты выполнения этого задания оказались следующими: 3 балла получили 13% дошкольников – они проявляли инициативу в общении, принимали на себя функцию организатора, вносили свои предложения, распределяли обязанности, в то же время демонстрировали умение выслушать и убедить сверстника. По 2 балла получили 40% детей – они отличались недостаточной, но положительной активностью в общении, принимали

предложения инициатора; могли возразить, учитывая свои интересы. По 1 баллу получили 47% детей – они не проявляли активности в общении, пассивно следовали за более активными сверстниками, не высказывая при этом своего мнения или желания.

Пятая диагностическая ситуация «Помощники» была направлена на выявление умения детей взаимодействовать со сверстниками, соотносить свои желания и стремления с интересами других детей, оказывать помощь. Детям предлагалось поиграть в игру «Как мы помогаем дома» и выполнить различные поручения – протереть пыль со стульев и парт, полить цветы, подклеить книги, навести порядок в игровой зоне. Диагностика проводилась с детьми, разделенными на 4 подгруппы. Результаты данной ситуации оказались следующими. 3 балла получили 13% детей – они брали на себя функцию организатора взаимодействия, распределяли обязанности; проявляли умение выслушать сверстника, согласовать с ним свои предложения, уступить, убедить; оказать взаимопомощь. 2 балла получили 40% детей – эти ребята были недостаточно инициативными, но могли возразить с учетом собственных интересов, выступить со встречным предложением. По 1 баллу получили 47% дошкольников – дети не проявляли активности, пассивно следовали за инициативными детьми; не соблюдали нормы организованного взаимодействия; проявляли равнодушие к сверстникам.

Шестая диагностическая ситуация «Не поделили игрушку» была направлена на выявление умения детей не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях. Результаты оказались неожиданными. Ни в одной из подгрупп диагностируемых дошкольников не возникло конфликта. При этом 47% дошкольников получили по 3 балла – дети не провоцировали конфликт, играли спокойно, при необходимости обращались за помощью к взрослому. 53% детей получили по 2 балла, что говорит о недостаточной активности детей, неумении отстаивать собственное мнение и тенденции подчиняться интересам других детей. Получивших по 1 баллу не оказалось, поскольку не было таких детей, которые провоцировали конфликт.

По результатам выполнения всех заданий определялся уровень развития коммуникативных навыков у каждого ребенка: высокому уровню соответствовали 14–18 баллов, среднему – 10–13 баллов, низкому – 6–9 баллов. Количественная обработка данных показала, что 13% детей продемонстрировали высокий уровень развития навыков общения, 60% – средний, 27% – низкий. Таким образом, большинство старших дошкольников имеют средний уровень развития коммуникативных навыков.

Задачей формирующего этапа было разработать комплекс мероприятий по развитию навыков общения старших дошкольников с использованием технологий арт-педагогике. Разработанный комплекс включал в себя 15 мероприятий – это была непосредственно

образовательная деятельность, а также деятельность в различные режимные моменты и во время прогулок.

Одно из занятий по изотерапии «Первые зеленые листочки» было направлено на развитие навыков общения старших дошкольников в безопасной творческой среде. Детям были показаны разные способы работы с бумагой: разрезание, складывание, сминание, предложены различные материалы для изготовления листочков – цветная бумага и салфетки. Дети могли комбинировать изученные способы и делать собственные уникальные зеленые листья. Развитие коммуникативных навыков происходило в процессе создания аппликации: один ребенок мог попросить у другого недостающие материалы, поделиться со сверстником, помочь соседу по парте, если у того что-либо не получалось, объяснить. Когда листочки были изготовлены, дети наклеивали их на большой лист с изображением дерева.

Также было проведено два занятия с использованием сказкотерапии, на которых дети прослушали сказку («Петькины уши», «Ланины интересы») О.В. Хухлаевой, О.Е. Хухлаева. В сказке «Петькины уши» повествовалось о мальчике, который не умел слушать своих сверстников и что из этого вышло. Дети рассуждали о том, что же такое «уметь слушать других» и почему это важно в общении. Из сказки «Ланины интересы» старшие дошкольники узнали о девочке, которая боялась говорить родителям о своих истинных желаниях, была очень послушной и совсем не умела выразить своё мнение. После прослушивания этой сказки дети рассуждали о том, что нужно уметь говорить «нет», отстаивать свои интересы и не бояться этого. Так, в ходе занятий с использованием сказкотерапии дети обсудили важность умения слушать своего партнера в общении и не стесняться говорить о своих желаниях, что является одной из главных составляющих открытого и эффективного общения друг с другом.

Интегрированное коррекционно-развивающее занятие «Вместе веселее» было проведено с использованием музыкотерапии и игротерапии с элементами танца. Оно было направлено на снятие психического напряжения и развитие навыков коммуникации. Дети слушали классические музыкальные произведения в процессе парной игры «Добрые-злые кошки». Игра способствовала снижению агрессии у детей, а как следствие – улучшению навыков общения. Во время танца «Глазки-губки-щёчки» между детьми происходило невербальное взаимодействие, дети общались друг с другом с помощью выполнений несложных динамических действий под музыку. В конце занятия детям было предложено лечь на ковёр, закрыть глаза и представить образы под звучание Вальса «Зимняя сказка» Фредерика Шопена, а затем поделиться своими эмоциями и чувствами со сверстниками, рассказать о том, что они представляли во время прослушивания композиции. Здесь развитие навыков коммуникации можно было проследить во время общения детей друг с другом в конце

занятия, где каждый ребёнок мог выразить своё мнение, а остальные ребята старались слушать, не перебивая, могли задавать интересующие их вопросы.

На одном из занятий с использованием изотерапии дети рисовали своё настроение, а потом рассматривали получившиеся рисунки, задавали друг другу вопросы, учились внимательно слушать сверстника и рассказывать о своих эмоциях. На занятии царила атмосфера творчества, безопасности и свободной коммуникации. Дети могли общаться друг с другом, свободно выражать свои чувства.

На занятиях по песочной терапии старшие дошкольники смогли проявить себя и показать, насколько у них развиты навыки коммуникации. Дети были в роли Волшебников и создавали свой сказочный идеальный мир из разноцветного кинетического песка, ракушек, камушков, веточек, древесной коры, населяли свой мир живыми существами. После этого детям предлагалось рассказать о том, какой у них мир, всем ли существам хорошо в этом мире и если нет, то как это исправить. В процессе игры с песком ребята общались друг с другом, помогали сверстникам, делились необходимыми материалами, разыгрывали различные ситуации.

Таким образом, проведённое исследование показало, что у большинства старших дошкольников коммуникативные навыки сформированы на среднем уровне. Для развития навыков общения детей старшего дошкольного возраста был разработан комплекс мероприятий, который может быть реализован в ходе воспитательно-образовательной деятельности в детском саду как НОД, а также в режимные моменты и во время прогулок. Исследование наводит на вывод о том, что использование игротерапии, песочной терапии, изо- и музыкотерапии будет способствовать формированию навыков эффективного общения дошкольников как со взрослыми, так и со сверстниками, а также позволит скорректировать поведенческие отклонения у детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Копытин А.И. Универсальность и самобытность опыта: отечественная арт-терапия в условиях глобализации // Арт-терапия и арт-педагогика: новые возможности для развития и социализации личности: сб. м-лов второй всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Копытина А.И. СПб – г. Грязи (Липецкая обл.): Скифия-принт, 2018. С.9–16э
2. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет / под ред. О.В. Дыбиной. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 64 с.
3. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) [Электронный ресурс]. URL: Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (cior.ru) (дата обращения: 15.02.2022).
4. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) / КонсультантПлюс (consultant.ru) (дата обращения: 20.02.2022)

ПРИОРИТЕТНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

СОЦИАЛЬНОЕ ОБСЛУЖИВАНИЕ ПОЖИЛЫХ ГРАЖДАН В ОТДЕЛЕНИИ ДНЕВНОГО ПРЕБЫВАНИЯ

О.Э. Барсукова, I курс магистратуры очной формы обучения

Направление 39.04.02 Социальная работа

Профиль Консультирование и коучинг в социальной работе

Научный руководитель – д-р ист. наук, проф. М.В. Фирсов

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Демографическое старение населения за последние десятилетия стало глобальным явлением, характерным не только для развитых стран, но практически для всего мира. В табл. 1 приведены официальные статистические данные о численности населения Российской Федерации за последние пять лет [12].

Таблица 1

Численность населения Российской Федерации

| | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Все население, тыс., человек | 146804,4 | 146880,4 | 146780,7 | 146748,6 | 146171,0 |
| В том числе, старше трудоспособного (мужчины в возрасте 60 лет и старше; женщины – 55 лет и старше) | 36685,1 | 37362,6 | 37989,0 | 36628,6 | 36902,8 |
| Доля численности населения в возрасте старше трудоспособного во всем населении, % | 25,0 | 25,4 | 25,9 | 25,0 | 25,2 |

Данные табл. 1 позволяют сделать вывод, что в последние годы наблюдается увеличение численности пожилых и старых людей, в связи с чем необходимо усиление поддержки пожилого населения, особенно социального обслуживания.

Основными проблемами пожилых граждан в настоящее время остаются экономические, медицинские, психологические, социальные проблемы, которые требуют повышенного внимания к их решению. Вопросы, связанные с жизнедеятельностью пожилого населения, являются сферой интересов различных наук, таких как социальной геронтологии, социальной работы, социальной политики, социальной демографии и др.

Социальная геронтология изучает «особенности пожилых людей как определенного социально-демографического слоя: образ жизни, изменения в социальном статусе и престиже, материальном и семейном положении, социальной роли» [11, с. 5].

Социальная работа с пожилыми людьми строится на решении социальных проблем, с которыми они сталкиваются «в процессе своего социального и личностного функционирования» [14, с. 194].

Социальная политика государства в отношении пожилых граждан направлена на устойчивое повышение продолжительности, уровня и качества жизни пожилых людей, стимулирование их активного долголетия [2].

Социальная демография как наука, изучает «биологические закономерности явлений и процессов, происходящих в жизни лиц пожилого возраста, их продолжительность жизни и смертность» [8, с. 57].

В настоящее время существует множество понятий, характеризующих пожилых людей, однако единого научного определения термину «пожилой человек» не сформировано.

Как правило, старение населения является неизбежным элементом развития жизни каждого человека, которое характеризуется понижением его психофизических способностей, социальной ценности, отдалением от прежних социальных обязательств. В соответствии с классификацией Всемирной организации здравоохранения, к пожилым людям относится население в возрасте от 60 до 74 лет, от 75 до 89 лет – к старому, а 90 лет и старше – это долгожители [10].

В социальной работе наиболее приемлемой и отвечающей основным требованиям, по мнению Холостовой Е.И., является следующая возрастная классификация: «1) послепроизводительный возраст (мужчины: старше 65 лет, женщины: старше 60 лет); 2) старость (мужчины: 65–79 лет, женщины: 60–79 лет); 3) глубокая старость (старше 80 лет)» [14, с. 15].

Проведя анализ возрастных классификаций пожилых людей, можно сделать вывод, что под всеми перечисленными категориями подразумевают людей, достигших закрепленного законодательством пенсионного возраста «по старости». В Российской Федерации пенсионный возраст для женщин наступает с 60 лет, для мужчин – с 65 лет [6].

Положение пожилых людей в обществе характеризуется тремя основными особенностями: неудовлетворительным состоянием здоровья, их малообеспеченностью, одиночеством [1]. С 1 января 2015 г. вступил в силу новый Федеральный Закон «Об основах социального обслуживания населения в РФ» от 28.12.2013 г. №442-ФЗ, который направлен на развитие системы социального обслуживания граждан в РФ, в том числе и на повышение качества жизни пожилых людей, а также сохранения их пребывания в привычной благоприятной среде. В настоящем законе (ст.19), отражены формы предоставления социальных услуг получателям – в форме социального обслуживания на дому, или в полустационарной, или в стационарной форме [13].

К наиболее востребованным направлениям социальной поддержки пожилых людей, хотя бы частично сохраняющим активность и мобильность, относится предоставление социальных услуг в полустационарной форме, что позволяет пожилому человеку оставаться в комфортной для него среде. Полустационарная форма социального обслуживания представлена в центрах социального обслуживания отделениями дневного пребывания, отделениями временного проживания и социально-реабилитационными отделениями [14].

Центр (отделение) дневного пребывания – это учреждение

(структурное подразделение), в котором реализуется дневная программа присмотра, социализации, реабилитации и ухода, с возможностью приглашения медицинских и иных специалистов, позволяющая лицам с ограничениями жизнедеятельности проживать дома и оставаться активными в обществе [7].

Центры (отделения) дневного пребывания предназначены «для социально-бытового, культурного, медицинского обслуживания граждан, сохранивших способность к самообслуживанию и передвижению, для организации их питания и отдыха, привлечения к посильной трудовой деятельности и поддержания активного образа жизни» [9, с. 202].

Деятельность отделений предоставляет возможность трудоспособному родственнику или близкому продолжать свою трудовую деятельность, сохранить привычный образ жизни, а также способствует сохранению благоприятной атмосферы в семье.

Используя данные с официальных сайтов учреждений социального обслуживания, проведем анализ деятельности и функционирования отделения дневного пребывания для пожилых граждан при Комплексных центрах.

Подробнее остановимся на деятельности отделений дневного пребывания для пожилых Кемеровской, Брянской, Нижегородской, Рязанской, Ярославской областей и Отделения дневного пребывания ТЦСО района «Новогиреево» г. Москвы.

В описании предназначений отделений дневного пребывания общим является: проведение оздоровительных, профилактических, социально-медицинских, социально реабилитационных, социально-психологических, социально-бытовых, культурно-досуговых мероприятий, а также организации питания и отдыха, привлечения к посильной трудовой деятельности и поддержания активного образа жизни граждан пожилого возраста и инвалидов, сохранивших способность к самообслуживанию или частично ее утратившим [5].

Отделения основывают свою деятельность на принципах индивидуального подхода к клиенту, комплексной творческой самореализации клиента, самоопределения клиента, приоритета физического здоровья клиента, этического императива в работе с получателями социальных услуг [3].

Основной целью деятельности отделения является социальная адаптация граждан пожилого возраста и инвалидов, направленная на сохранение и укрепление психического и физического здоровья, формирование активной жизненной позиции, развитие и реализацию творческого и интеллектуального потенциала получателей социальных услуг [4].

К основным задачам деятельности отделения относятся:

- 1) поддержание максимально возможной бытовой и социальной самостоятельности и независимости граждан пожилого возраста и инвалидов в повседневной жизнедеятельности;

2) поддержание двигательной и интеллектуальной активности и сохранение когнитивных функций, улучшение коммуникативных навыков в повседневной жизнедеятельности;

3) стабилизация эмоционального фона и сохранение удовлетворительного жизненного потенциала обслуживаемых граждан;

4) создание условий для самореализации и социальной активности получателей социальных услуг, выявление и поддержание их творческого потенциала, организация культурно-досуговой деятельности [5].

Основной категорией граждан, получающих услуги в отделении, являются люди пожилого возраста (мужчины старше 60 лет, женщины старше 55 лет) и инвалиды, признанные нуждающимися в предоставлении социальных услуг в полустационарной форме социального обслуживания, на основании договора о предоставлении социальных услуг [4].

Работа в отделении может быть направлена на несколько категорий непосредственных получателей социальных услуг: физически и когнитивно сохраненные пожилые люди; люди с нарушениями / отсутствием слуха и/или зрения; старческой астенией; когнитивными нарушениями и маломобильные люди.

Главными проблемами, с которыми обращаются пожилые люди в отделение, являются: проблемы одиночества, нехватки качественного общения, ухудшения состояния здоровья.

Основными услугами, предоставляемыми отделением дневного пребывания, являются: организация горячего питания и предоставление социально-бытовых услуг (предоставление помещений, мебели, технических средств), согласно нормативам Учреждений; привлечение к посильной трудовой деятельности (рукоделие); социально-медицинские услуги (прием узких специалистов, физиотерапевтические процедуры и т.д.); социально-психологические услуги (оказание психологической помощи, в том числе экстренной, общение, психологическая поддержка); социально-правовые услуги (оказание помощи в оформлении и восстановлении документов получателей социальных услуг, получение юридических услуг) [7].

В среднем отделения рассчитаны на одновременное пребывание 25 человек продолжительностью обслуживания 20 рабочих дней. Социальные услуги предоставляются бесплатно, или на условиях частичной, или полной оплаты, в зависимости от размера среднедушевого дохода и льготной категории.

Особое внимание уделяется повышению компьютерной грамотности пожилых людей для увеличения их мобильности в получении государственных социальных услуг, поддержания социальных контактов.

На основании анализа деятельности отделений дневного пребывания можно сделать вывод, что функционирующие отделения нацелены на помощь пожилым людям в преодолении одиночества, расширение

социальных контактов, поддержание когнитивных процессов, физической активности, создания условий для раскрытия их творческого потенциала.

Таким образом, подводя итог, можно сделать следующие выводы:

В Российской Федерации насчитывается более 36 млн. человек старше трудоспособного возраста, и их численность с каждым годом возрастает. Пожилые граждане являются крупной социальной общностью, составляющей пятую часть населения страны. Причины старения, особенности пожилого возраста являются предметом интереса множества наук. С переходом в новый статус пожилые люди испытывают следующие проблемы: ухудшение состояния здоровья, снижение и частичная утрата способностей к самообслуживанию, невозможность устройства на работу в связи с низкой конкурентоспособностью на рынке труда, низкий уровень материальной обеспеченности. Данная категория граждан нуждается в помощи и поддержке со стороны родственников, ближнего окружения, государства и общества. В реалиях современной жизни в основу социальной работы с пожилыми людьми входит социальная поддержка и социальная помощь. Особое внимание со стороны государства уделяется социальному обслуживанию пожилых граждан, удовлетворению их потребностей в предоставлении социальных услуг. Большинство граждан пожилого возраста предпочитают получать и получают социальные услуги в нестационарных и полустационарных формах. В связи с этим наибольшую популярность приобретают отделения дневного пребывания, где создаются все необходимые условия для самореализации и повышения уровня жизни пожилых. Основными критериями качества жизни являются: улучшение состояние здоровья, поддержание здорового образа жизни; доступность и качество медицинской помощи; возможность реализации трудового потенциала, организации досуговой деятельности; повышение материального достатка и качества жизни; активное участие в общественной деятельности, взаимодействие с родственниками, знакомыми.

Отделения дневного пребывания способны активизировать жизнь разных категорий пожилых граждан при эффективном использовании разнообразных адаптационных, реабилитационных, досуговых форм работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильина М.Г., Гончарова О.Л. Активизирующие технологии в социальном обслуживании граждан пожилого возраста – перспектива развития социальных технологий // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2014. № 5-2. С. 204–206. [Электронный ресурс] URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22833750> (дата обращения: 20.12.2021).
2. Нестерова Г.Ф., Лебедева С.С., Васильев С.В. Социальная работа с пожилыми и инвалидами: учебник для студ. сред. проф. образования. М.: Академия. 2009. 288 с.
3. Отделение дневного пребывания граждан пожилого возраста и инвалидов. Сайт МУ «КЦСОН Красноперкопского района г. Ярославля» [Электронный ресурс]. URL: <http://муцсон-яр.рф/page/day-stay-of-citizens/> (дата обращения: 22.12.2021).
4. Отделение дневного пребывания. Сайт ГБУ РО «Комплексный центр социального обслуживания населения города Рязань» [Электронный ресурс]. URL: <https://kcsон->

ryazan.ryazanszn.ru/about/projects/day-care-unit (дата обращения: 22.02.2021).

5. Отделение дневного пребывания. Сайт МБУ «КЦСОН Ленинского района г. Кемерово» [Электронный ресурс] URL: <https://www.lencenter.ru/page/35/> (дата обращения: 22.02.2021).

6. Парфенова О.А. позиционирование пожилых граждан как уязвимой группы в современной России// официальный и общественный дискурсы Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2016. Вып. 1 С. 79–87 [Электронный ресурс] URL: <https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/2403/1/Парфенова.pdf> (дата обращения: 20.12.2021)

7. Сайт МБУ «Комплексный центр социального обслуживания населения со стационаром социального обслуживания престарелых граждан и инвалидов» Татарского района Новосибирской области [Электронный ресурс] URL:http://bltkcson.nso.ru/sites/bltkcson.nso.ru/wodby_files/files/wiki/2021/01/rekomendacii_po_sozdaniyu_cdp.pdf (дата обращения: 22.12.2021).

8. Смирнова И.В. Демография: учеб.-метод. пособие для студ. специальности «Государственное и муниципальное управление» // филиал СЗАГС в г. Калуга. Калуга. 2004. 138 с. [Электронный ресурс] URL: https://www.studmed.ru/smirnova-iv-demografiya-uchebno-metodicheskoe-posobie-dlya-studentov-specialnosti-gosudarstvennoe-i-municipalnoe-upravlenie_2b685dc4460.html (дата обращения: 20.12.2021)

9. Социальная работа: учеб. пособие/ под ред. д.п.н., проф. Н.Ф.Басова 2-е изд., перераб. и доп. М.: Дашков и К°. 2012. 344 с.

10. Старение и жизненный цикл. Сайт Всемирной Организации Здравоохранения [Электронный ресурс] URL: <https://www.who.int/ageing/ru/> (дата обращения: 18.11.2021).

11. Титов Д.С. Социальная геронтология: учеб. пособие. Томск: Томский филиал Академии права и управления ФСИН России. 2006. 106 с.

12. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс] URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13877?print=1> (дата обращения: 15.11.2021).

13. Федеральный Закон от 28 декабря 2013 г. №442-ФЗ «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации» [электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Консультант плюс». [Электронный ресурс] URL: <http://base.consultant.ru/> (дата обращения: 21.12.2021).

14. Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми: учеб. пособие. 6-е изд. М.: Дашков и К°. 2012. 344 с.

БЛОГЕРСТВО КАК СОЦИАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Н.В. Вершинкина, III курс очной формы обучения,

Направление 39.03.02 Социальная работа

Профиль Социальная работа с различными группами населения

Научный руководитель – ФГБОУ ВО канд. психол. наук Н.Ю. Макеева

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Социальные, экономические и политические процессы в XXI веке претерпевают качественные изменения, происходит постоянное изменение как в технологическом плане, так и в сознании человека, в его ценностях и нормах поведения. В данной статье рассматривается влияние блоггерства на мировоззрение и ценности молодёжи. Мы хотим показать возможные последствия данного явления, а также значимость блоггерства в современном мире.

Социальные сети, с одной стороны, упрощают жизнь современного человека, а с другой – способствуют появлению новых социальных явлений,

которые могут быть как позитивными, так и негативными. Одно из таких новых явлений – блогерство. Почти каждый современный школьник, ведет или же мечтает вести блог. По мнению подростков – блогерство – это путь к славе и легким деньгам. Среди взрослого населения есть также те, кто бросает свою работу, семейные заботы, и погружается в мир блогерства. Значит, это социальное явление, которое необходимо изучать и анализировать с точки зрения влияния на мировоззрение современного человека.

Для начала определим, что подразумевают под собой понятия блог, блогер, блогерство.

Блог – это персональный, доступный широкой публике сайт пользователя, включающий в себя периодически публикуемые посты, заметки, фотографии, видео, предполагающий взаимный обмен мнениями с читателями (подписчиками) и другими пользователями интернета. Блогер – пользователь постоянной основе. Обычно блог ведет один человек, но это может быть и группа людей. Блогерство или же блогинг – это процесс ведения блогером индивидуального сайта, то есть блога [5]. И часто такие блоги (индивидуальные страницы) ведутся на известных платформах социальных сетей.

Обратим внимание на официальную статистику. На октябрь 2021 г. более половины населения мира, если быть точным, то 62%, пользуются интернетом (4,88 млрд.). 90% всех пользователей интернета зарегистрированы в социальных сетях. Один человек имеет в среднем 8,3 аккаунтов в различных социальных сетях. Среднее время, проведенное в социальных сетях, составляет 2,5 часа в день, и с каждым годом этот показатель неизменно продолжает расти. Лидером по популярности и активности пользователей является Facebook (более 2,89 миллиарда социально активных людей в месяц), далее по убыванию – Youtube (2,29 млрд.), Instagram (1,39 млрд.), TikTok (1 млрд.) [5].

Такое явление, как блогерство, несет в себе как положительное, так и негативное влияние на молодёжь. Положительное: блогерство дает молодёжи возможность развивать свое творческое начало, делиться опытом, знаниями, получать информацию от других. Погружение в ведение своей страницы или видеоконтента позволяет молодому человеку заниматься любимым делом, зарабатывать и постоянно развиваться. К примеру, видеоблогинг – развивает навык самопрезентации и актёрского мастерства, текстовый блогинг – совершенствует навык написания грамотных текстов, а фотоблогинг – обучает искусству фотографии и так далее [3]. Еще один немаловажный факт – блогерство помогает найти единомышленников с похожими интересами, оценками, мнениями и стилем мышления, привлечь внимание к социально значимым проблемам, создать площадки для общественных дискуссий по различным вопросам и стремительно получить реакцию аудитории, мобилизовать общественные

усилия на решение конкретных задач [6].

Немаловажным плюсом блогерства является дополнительный заработок. Не случайно многие блогеры в настоящее время видят своей целью не только творчество и самовыражение, но и заработок. На Западе блогерство – это одна из самых выгодных профессий, по статистике можно сказать, что заработок блогера в среднем в Америке и Европе – 2–2,5 тыс. долларов в месяц [1]. Так и в России люди переходят на данный вид заработка, из-за чего в глазах молодёжи умалывается значимость остальных профессий. И здесь мы видим некое негативное последствие на мировоззрение молодежи относительно получения качественного образования: для блогерства не нужно высшее образование, и не обязательно иметь какие-то специальные знания. А зарабатывать можно тем, что твой блог интересен публике, а значит растет количество просмотров, за что уже и платят блогеру платформы. Следовательно, значимость среднего профессионального и высшего образования будет снижаться. У молодёжи пропадёт стимул продолжать учебу.

Некоторым удастся совмещать работу/учебу и блогерство, но это до той поры, пока блогерство не займёт значительное время в его жизни. И тогда перед человеком встает выбор, который часто совершается в пользу легкого заработка в виде блогерства.

На сегодняшний день блогеров ставят на одну ступень со СМИ. Блогеры формируют мнение молодежи, поднимая остросоциальные темы, такие как феминизм, гомосексуальные пары, бодипозитив, политика, бизнес, отношения и т.д. [2].

Многие люди, действительно, формируют свои ценности и взгляды, исходя из мнения любимых блогеров, потому что на данный момент блогеры являются кумирами молодежи, как когда-то были певцы или актрисы. Так в XXI веке люди начинают больше верить видеороликам из «TikTok», нежели новостям по телевизору. И здесь общество сталкивается с особым влиянием информации от блогеров на подрастающую молодежь. Подросткам хочется иметь столько же популярности, как у своего кумира, и они готовы на все ради этого. Начинает происходить подражание, изменение ценностей в жизни, что опасно, если эти ценности расходятся с общепринятыми нормами и моралью. Ведь современные блогеры не боятся высказывать свое мнение, часто они задевают самые острые проблемы общества, не понимая того, что их слова и действия влияют на подрастающее поколение.

В настоящее время лидирует платформа «TikTok» – это популярный интернет-сервис, ориентированный на создание коротких видеороликов. Стать известным «тиктокером», найти крутой «челлендж», сняться в коротком видео и выложить на своей странице в социальной сети на всеобщее обозрение, чтобы набрать как можно больше «лайков» – стало модным сравнительно недавно, но набрало за столь короткий срок

значительные обороты [4]. Благодаря успешному развитию данной платформы, задачами людей стали не приготовление вкусного супа, уборки дома, совместного времяпровождения с семьей, а придумывание нового интересного контента, который точно наберет много «лайков», что влечет в дальнейшем проблемы социального характера. Самыми просматриваемыми и комментируемыми страницами могут быть те, где автор допустил нарушение норм, сделал что-то сверх выходящее за рамки нормы.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, как блогинг влияет на формирование мировоззрения. Сложно однозначно оценить положительность или отрицательность влияния данного явления. С одной стороны, блогеры несут полезную информацию, как образовательного, так и личного плана. С другой могут сформировать неправильное мнение по какому-то вопросу, особенно у такой уязвимой в нравственном отношении категории, как молодежь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ибадова М.М.К., Чеджемов Г.А. Блоггинг в современном обществе // Известия Института систем управления СГЭУ. Самара, 2018. №1(17). С. 75.
2. Лукапова М.Н., Чеджемов Г.А. Социальная сеть «Инстаграм» и ее влияние на личность // Известия института систем управления СГЭУ. 2018. №1 (17). С. 106.
3. Лунянюк Ю.А., Щанина Е.В. Блоггерство как новый вид занятости современной молодежи // Проблемы социальной идентификации российской молодежи: содержательный и коммуникативный аспекты. Пенза: УГТУ, 2019. С.179–182.
4. Плотникова М.В. Воздействующий потенциал дискурса «новых медиа» в молодежной среде (на примере социальной сети tiktok) // Вопросы управления. Екатеринбург: РАНХИГС. 2021. № 2(69). С. 16–27.
5. Чеботарева А.В. Блоггерство как социальный феномен // Экономика в социокультурном пространстве современности: Проблемы, решения, прогнозы. Владимир: Аркаим, 2021. С.103-105.
6. Шубина С.В., Блоггерство как социокультурный феномен // Научные труды северо-западного института управления РАНХИГС. СПб, 2020. С.2013-2018/

ОРГАНИЗАЦИЯ НАДОМНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В ГБУ «ТВЕРСКОЙ КЦСОН»

И.А. Иванова, 1 курс магистратуры очной формы обучения

Направление 39.04.02 Социальная работа

Профиль Консультирование и коучинг в социальной работе

Научный руководитель – д-р ист. наук, проф. М.В. Фирсов

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Социальная работа – это специфический вид профессиональной деятельности, оказание государственного и негосударственного содействия человеку с целью обеспечения культурного, социального и материального уровня его жизни, предоставление индивидуальной помощи человеку, семье или группе лиц [8, с. 776]. Социальная работа входит в ряд таких видов деятельности, которые направлены на оказание помощи нуждающемуся населению.

М.В. Фирсов в своём труде отмечает, что «социальное обслуживание

в современных условиях выступает в качестве одного из направлений социальной работы и организационной формы этого вида социальной деятельности, которая рассматривается в качестве системы определенных способов социальной гуманистической деятельности, направленной на адаптацию, социальную реабилитацию отдельной личности, семьи или человеческого сообщества» [10, с. 148].

Первым документом, выразившим новое направление политики государства в сфере надомного социального обслуживания пожилых граждан и заложившим нормативную базу для организации работы, было постановление ЦК КПСС, Совета Министров СССР и ВЦСПС от 14 мая 1985 г. «О первоочередных мерах по улучшению материального благосостояния малообеспеченных пенсионеров и семей, усилению заботы об одиноких престарелых гражданах» [1, с. 32]. Результатом реализации этого постановления стало открытие первых экспериментальных отделений социальной помощи на дому при отделах социального обеспечения населения райгорисполкомов.

Становление и совершенствование надомного социального обслуживания граждан пожилого возраста всегда привлекало внимание исследователей. В каждой стране нетрудоспособные граждане являются объектом заботы государства, которое проводит социальную политику в их отношении как одно из основных направлений своей деятельности. Основной заботой государства по отношению к гражданам пожилого возраста является материальная поддержка (пособия, льготы и т.д.). Однако они нуждаются не только в материальной поддержке. Важную роль играет оказание им действенной физической, психологической, организационной и другой помощи. Проблемы социальной адаптации и поддержки граждан пожилого возраста продолжают оставаться актуальными и требуют применения новых подходов к их решению.

В современном обществе долголетие становится нормой жизни, и основной акцент и внимание государства направлены на качество жизни граждан пожилого возраста. Для каждого человека этот возраст является источником социального риска. Синоним старости – одиночество, апатия, жалость к себе, разрушение социальных связей.

По классификации Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), к пожилым гражданам относятся люди в возрасте от 60 до 74 лет. В некоторых странах пожилой возраст начинается с 65 лет. Возраст от 75 до 90 лет считается старческим. Лица старше 90 лет относятся к долгожителям.

В настоящее время в нормативных правовых актах Российской Федерации используются различные термины в отношении пожилого населения: в Конституции РФ – термин «пожилые граждане» [2], в Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года – термины «население старших возрастных групп» и «пожилое население» [3], в Стратегии действий в интересах граждан старшего

поколения до 2025 года – термин «граждане (люди) старшего поколения» [7]. Росстат использует термины «граждане пожилого возраста» и «население (люди) старше трудоспособного возраста» [9]. Под всеми перечисленными категориями подразумевают людей пенсионного возраста.

В Российской Федерации пенсионный возраст для женщин – с 60 лет, мужчин – с 65 лет. Е.И. Холостова дает следующее определение: «Пожилые люди – это демографическая и социальная группа населения, характеризующаяся определёнными биологическими, социальными, поведенческими и юридическими параметрами. Биологические характеристики этой группы обусловлены процессом старения, который для человека детерминируется социальными, экономическими, психологическими и другими факторами» [8, с.5 42]. Отмечается, что граждане пожилого возраста являются самой быстрорастущей возрастной группой в мире. По данным ВОЗ, к 2050 г. число лиц старше 60 лет по сравнению 1995 г. удвоится (с 542 млн. до 1,2 млрд. человек).

Проблемы граждан пожилого возраста имеют объективные основания, носят долговременный характер и требуют постоянного внимания со стороны государства и повышенную потребность в социальной помощи. Особую актуальность в современном мире приобретает совершенствование организации социального обслуживания на дому граждан пожилого возраста.

Социальное обслуживание на дому граждан пожилого возраста – это организация и осуществление процесса предоставления социальных услуг на дому гражданам в соответствии с индивидуальной нуждаемостью в постоянной или временной посторонней помощи в связи с частичной или полной утратой возможности самостоятельного удовлетворения основных жизненных потребностей вследствие ограничения способности к самообслуживанию и (или) передвижению.

Отделение социального обслуживания на дому ГБУ «Тверской КЦСОН» предоставляет пожилым гражданам и инвалидам следующие виды социальных услуг: *социально-бытовые*, направленные на поддержание жизнедеятельности граждан в быту; *социально-медицинские*, направленные на поддержание и улучшение здоровья граждан; *социально-психологические*, предусматривающие коррекцию психологического состояния граждан для их адаптации в среде обитания (обществе); *социально-педагогические*, направленные на формирование позитивных интересов; *социально-правовые*, направленные на оказание юридической помощи, защиту законных прав и интересов граждан; *услуги в рамках долговременного ухода*, предусматривающие медико-санитарный и гигиенический уход за маломобильными и немобильными гражданами.

С 2018 г. в России начал работать пилотный проект по созданию системы долговременного ухода – программы, призванной обеспечить пожилым гражданам (и людям с инвалидностью) достойную жизнь.

Система создается в рамках реализации национального проекта «Демография» [4]. Целевая модель «Система Долговременного Ухода» разработана в рамках трехлетнего пилотного проекта по созданию системы долговременного ухода, в соответствии с перечнем поручений Президента Российской Федерации № Пр-1650 от 23.08.2017 г. [5] и «Комплексом мер по созданию системы долговременного ухода за гражданами пожилого возраста и инвалидами, включающей сбалансированное социальное обслуживание и медицинскую помощь на дому, в полустационарной и стационарной форме с привлечением патронажной службы и сиделок, а также поддержке семейного ухода» от 14.12.2017 г. [6].

В июле 2019 г. пилотный проект по внедрению системы долговременного ухода за гражданами пожилого возраста и инвалидами стартовал в ГБУ «Тверской КЦСОН». Это стационар-замещающая технология по системе долговременного ухода за гражданами пожилого возраста и инвалидами, из составной части мероприятий, направленных на развитие и поддержание функциональных способностей граждан старшего поколения.

К целевой группе нуждающихся в уходе относятся пожилые граждане, имеющие нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленным заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящими к ограничению жизнедеятельности и вызывающие необходимость в социальной защите. Так же в эту целевую группу входят люди полностью или частично утратившие способность осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться или с неизлечимо прогрессирующими заболеваниями.

Коллектив учреждения поставил перед собой цель – максимально вернуть к привычному образу жизни маломобильных и немобильных граждан пожилого возраста. На базе Тверского геронтологического центра Благотворительным фондом «Старость в радость» организовано и проведено обучение социальных работников по программе «Организация долговременного ухода за пожилыми гражданами и инвалидами на дому». Полученные знания позволили изменить подход к уходу за немобильными и маломобильными гражданами пожилого возраста, преодолеть боязнь недостаточности опыта в области ухода. В результате оказания комплекса мероприятий санитарно-гигиенического ухода и медицинского надзора достигается полноценный и квалифицированный уход за данной категорией пожилых граждан. Чтобы определить, что же нужно конкретному человеку, специалисты проводят типизацию – общую оценку состояния человека, определяют зависимость от посторонней помощи в соответствии, с которой определяются время, объем и перечень услуг каждому получателю. В табл. 1 представлена градация показателей распределения объема ухода за гражданами пожилого возраста.

Получателями услуг по системе долговременного ухода являются люди 4 и 5 групп ухода.

Таблица распределения объёма ухода

| Группа типизации | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-------------|----------|-----------|------------|---------------|-----------|
| Количество баллов по БТ | 0-3 | 3,25-4,5 | 4,75-6 | 6,25-10,75 | 11-15,75 | 16-25 |
| Степень зависимости от посторонней помощи | отсутствует | лёгкая | умеренная | сильная | Очень сильная | тотальная |
| Количество часов в неделю на 1 получателя | 0 | 3 | 6 | 12 | 20 | 28 |

Получателей услуг 4 группы отличает очень сильное снижение способности к самообслуживанию и ведению хозяйства без посторонней помощи. Они нуждаются в помощи во многих видах деятельности повседневной жизни. В данную группу могут входить люди, чьи психические функции сильно нарушены, при этом они сохранили мобильность. И в том, и в другом случае, степень зависимости человека от посторонней помощи приводит к выраженному ограничению одной из категорий жизнедеятельности, либо их сочетанию. Часто нарушена способность ориентации во времени и пространстве. Необходима значительная помощь в самообслуживании с использованием вспомогательных средств и (или) с помощью других лиц. У лиц из 5 группы наблюдается полная утрата способности к самообслуживанию, и они полностью зависят от посторонней помощи. У людей, объединенных в эту группу, часто имеются выраженные когнитивные расстройства. Также они могут быть психически сохранены, но при этом нуждаются в паллиативной помощи и/или постоянном уходе и наблюдении другого человека вследствие общего тяжелого физического состояния, часто обусловленного декомпенсацией одного или нескольких хронических заболеваний.

Основные услуги, предоставляемые в рамках долговременного ухода: организация и помощь в питании; общие гигиенические процедуры; помощь в передвижении; наблюдение за состоянием здоровья, помощь при выполнении назначений врача; помощь в социальном функционировании.

Услуги оказываются в соответствии с рабочим графиком социального работника, согласованного с пожилым человеком. График работы гибкий: от двух до пяти дней в неделю на час, два и более. Стоимость набора услуг по долговременному уходу составляет 125 рублей в час, что значительно ниже оплаты в коммерческих организациях. В результате проводимого комплекса мероприятий отмечается повышение настроения подопечных, исчезает чувство одиночества и брошенности. Родственники наших подопечных испытывают чувство уверенности, что их родные получают необходимую помощь, многие смогли вернуться к ранее оставленной работе.

В табл. 2 представлен результат реализации пилотного проекта на территории г. Твери.

Таблица 2

Результаты реализации пилотного проекта

| Форма социального обслуживания на дому, включая стационар замещающие технологии, год | Численность граждан пожилого возраста и инвалидов получающих социальные услуги, человек | Численность граждан пожилого возраста и инвалидов получающих социальные услуги вовлеченных в СДУ, человек | Доля получателей социальных услуг, вовлеченных в СДУ, % |
|--|---|---|---|
| 2019 год | 852 | 57 | 6,7 |
| 2020 год | 951 | 108 | 11,3 |
| 2021 год | 961 | 102 | 10,6 |

Анализируя показатели численности граждан пожилого возраста и инвалидов, получающих социальные услуги на дому, выявлено увеличение количества граждан воспользовавшихся данной формой обслуживания. В 2020 г. системой долговременного ухода охвачено 108 граждан пожилого возраста и инвалидов, небольшое снижение данного показателя в 2021 г. можно аргументировать напряженной эпидемиологической обстановкой.

При внедрении системы долговременного ухода произошла значительная ротация кадров, в отделении постоянная нехватка специалистов. Проведен опрос, по результатам которого выделены основные трудности, возникающие в работе: 1) несмотря на полученные знания, основная часть социальных работников оказалась не готова предоставлять уход пожилыми гражданами в рамках СДУ; 2) высокая загруженность соцработников особенно в период отпусков и на время больничных; 3) соцработников не пропускают без очереди, они вынуждены выстаивать многочасовые очереди в поликлиниках при выписке для своих подопечных бесплатных рецептов, в банках при оплате коммунальных услуг и в госучреждениях; 4) социальный работник воспринимается пожилым человеком как бесплатный слуга, недовольство социумом переносится на социального работника; 5) заведующие отделением выделяют большую загруженность и эмоциональное напряжение в работе.

В заключение можно резюмировать, что численность граждан пожилого возраста растет, проблемы, которые они испытывают, мешают им полноценно проживать в социуме, в связи с чем социальное обслуживание пожилых граждан на дому становится все более актуальным. Задача организаций социального обслуживания – сделать жизнь пожилого человека достойной, обеспечивая удовлетворение его потребностей в социальном, бытовом и медицинском обслуживании. Система долговременного ухода за гражданами пожилого возраста и инвалидами дополнила существующую систему надомного социального обслуживания. Принципиально важно, что уход, реабилитация, социализация позволяют человеку оставаться как можно дольше в привычной для него обстановке. Работа в этом направлении – это показатель развития общества, его заботы о старшем поколении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ерусланова Р.И. Технологии социального обслуживания лиц пожилого возраста и инвалидов на дому // Дашков и К, 2010. 164 с.
2. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 15.12.2021).
3. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Указом Президента РФ от 9 октября 2007 г. № 1351) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/191961/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 15.12.2021).
4. Национальный проект Демография [Электронный ресурс]. URL: <https://strategy24.ru/rf/demography/projects/natsional-nuu-proyekt-demografiya> (дата обращения: 25.12.2021).
5. Перечень поручений Президента Российской Федерации № Пр-1650 от 23.08.2017 года [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/orders/selection/404/29917/> (дата обращения: 25.12.2021).
6. Поручение правительства РФ № ОГ-П12-8359 от 14 декабря 2017 года «О комплексе мер по созданию системы долговременного ухода за гражданами пожилого возраста и инвалидами, включающей сбалансированное социальное обслуживание и медицинскую помощь на дому, в полустационарной и стационарной форме с привлечением патронажной службы и сиделок, а также поддержке семейного ухода» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71996662/> (дата обращения: 25.12.2021).
7. Распоряжение Правительства РФ от 05.02.2016 № 164-р «Об утверждении Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/37/2> (дата обращения: 15.02.2021).
8. Российская энциклопедия социальной работы / под общ. ред. д.и.н., проф. Е.И. Холостовой. М.: Дашков и К, 2016. 1030 с.
9. Росстат. Федеральная служба государственной статистики. Официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru> (дата обращения: 15.12.2021).
10. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2001. 432 с.

ПРОАКТИВНЫЙ КОУЧИНГ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ

И.А. Ионова, II курс магистратуры очной формы обучения
Направление 39.04.02 Социальная работа
Профиль Консультирование и коучинг в социальной работе
Научный руководитель – д-р ист. наук, проф. М.В. Фирсов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В России многодетной принято считать семью с тремя и более несовершеннолетними детьми (в том числе усыновленными, а также пасынками и падчерицами) в возрасте до 16 лет, а также в возрасте до 18 лет, если они обучаются в образовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы. Семья представляет собой малую социальную группу, чьи члены связаны узами брака или кровного родства, общностью быта и обладают моральной ответственностью, и социальной необходимостью, в которой обусловлена потребность общества в

физическом и духовном воспроизводстве населения, при этом количество детей превышает три человека.

Социальная защита – политика и целенаправленные действия, а также средства государства и общества, обеспечивающие индивиду, социальной группе, в целом населению комплексное, разностороннее решение различных проблем, обусловленных социальными рисками, которые могут привести или уже привели к полной или частичной потере указанными субъектами возможностей реализации прав, свобод и законных интересов, экономической самостоятельности и социального благополучия, а также их оптимального развития, восстановления или приобретения.

Социальная политика Российской Федерации в отношении семей с детьми определяется Конституцией РФ, в соответствии со ст. 38 которой указывается, что семья, материнство и детство находятся под защитой государства [2]. Большое внимание в последние годы уделяется многодетным семьям, так как в них воспитывается значительная часть детей общества, которым необходимо обеспечить достойные условия развития. Российское законодательство не имеет четкого определения многодетной семьи. Так, в ГОСТ Р 52495-2005 «Социальное обслуживание населения. Термины и определения» многодетная семья определяется как семья, имеющая трех и более детей, признанная в установленном порядке многодетной в соответствии с порогом многодетности, установленным органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации [1]. В Указе Президента РФ от 5 мая 1992 г. № 431 «О мерах по социальной поддержке многодетных семей» закреплено, что определение категории семей, которых необходимо считать многодетными, находятся в ведении субъектов Российской Федерации [4].

Выделяют четыре типа многодетных семей: 1) семьи, в которых многодетность запланирована. Как правило, для таких семей характерно наличие определенных финансовых трудностей и жилищных проблем, однако при этом родители замотивированы и заинтересованы в рождении и воспитании детей. Дети для них являются ценностью; 2) семьи, сформированные в результате второго и более браков родителя, в которых рождаются «новые» дети. Чаще всего данные семьи благополучны в финансовом плане, но ее членам присуще ощущение неполной семьи; 3) неблагополучные семьи, в которых родители частично или полностью не выполняют своих функций. В таких семьях у детей наблюдаются наличие заболеваний, поведенческие отклонения. Возникают проблемы с устройством детей в семьи опекунов и попечителей, в случае лишения родителей родительских прав, по причине наличия в законодательстве ограничений по разделению детей из одной семьи, а также в связи с неготовностью приемных родителей взять на воспитание большое количество детей; 4) семьи, в которых многодетность не запланирована (невозможность прервать беременность по медицинским показаниям,

рождение близнецов; усыновление детей).

Особенностями функционирования современной многодетной семьи является низкий уровень финансовой обеспеченности, усиленная ценностная ориентация на детность, наличие относительной депривированности детей и раннего социального взросления старших детей, трудности совмещения профессиональных и родительских ролей, сосредоточенность на семейных традициях, патернализм, высокий уровень сплоченности и взаимопомощи. Одной из главных особенностей многодетной семьи является наличие не только свойственных для всех типов семей проблем, но и специфических, характерных для многодетных семей, а также усложненный характер их решения.

Материально-бытовые проблемы. Многодетные семьи являются наименее обеспеченными, с низким среднемесячным доходом на одного члена семьи, что ведет к увеличению издержек на питание, одежду и т.д. В структуре доходов пособия на детей невелики, хотя и дают прибавку к семейному бюджету. Доля затрат на продовольственные товары выше, а структура питания менее разнообразная. Бюджет таких семей не располагает средствами на образование, культурное и спортивное развитие детей, музыкально-художественное образование и даже на летний отдых. В каждой пятой семье дети не посещают детские сады из-за нехватки денег на оплату.

Проблемы трудоустройства. Бедность многодетных семей в значительной степени обусловлена их позицией на рынке труда: 1) низкие заработки трудоспособных – многодетные семьи имеют в своем составе работников с заработной платой ниже прожиточного минимума; 2) низкий уровень экономической активности трудоспособных – семьи имеют в своем составе членов семьи в трудоспособном возрасте, которые не работают и не ищут работу. Чаще всего это связано с необходимостью ухода за детьми, но следует подчеркнуть, что отсутствие гибких форм занятости на современном российском рынке труда усиливает мотивации этой категории населения в части выбора стратегии экономической неактивности; 3) высокий уровень безработицы – семей имеют в своем составе трудоспособных, которые не работают и ищут работу.

Жилищные проблемы. Жилищные условия не отвечают нормативам и не могут улучшиться за счет муниципального жилья. Кроме того, сокращаются масштабы жилищного строительства, приобретение жилья за счет собственных средств для большинства семей недоступно. Главная причина проблемы с жильем в многодетной семье в том, что семья быстро увеличивается, а возможность предоставить жилплощадь со стороны государства не так быстра. Стартовые жилищные возможности значительно хуже у многодетной семьи во втором или последующем поколении, нежели для тех, кто вырос в семье с одним-двумя детьми.

Психологические проблемы. В традиционной многодетной семье дети находятся в равном положении: нет дефицита общения, старшие заботятся

о младших, формируются, как правило, положительные нравственные качества, такие как чуткость, человечность, уважение к старшим. Но в связи с большой загруженностью родителей (отец много работает, практически не бывает дома, мать не работает, но загружена домашними делами) на воспитание детей остается мало времени. Дефицит времени, недостаточность знаний по воспитанию детей создают определенную проблему в таких семьях. Дефицит воспитания приводит к тому, что дети вырастают, имея заниженную самооценку: тревожность, неуверенность в себе, неадекватное представление о собственной личности. Большое число детей в многодетных семьях ведет к снижению социального возраста старших детей. Они рано взрослеют и менее тесно связаны со своими родителями. Конфликты нередко возникают также из-за плохой успеваемости детей в школе, отсюда – частые пропуски занятий; подростки обычно рано включаются в домашние дела и часто бросают школу. Многодетные, особенно неполные, семьи отличаются большей безнадзорностью детей. Дети большую часть времени проводят на улице. Возникает проблема коммуникации как взрослых членов семьи, так и детей, особенно подростков. Это затрудняет процесс социализации и мешает в дальнейшей жизни.

Употребление алкоголя, наркотических веществ, попутно происходящие беспорядочные половые связи – это все может быть причиной создания многодетной семьи. В неблагополучных многодетных семьях родители не заинтересованы воспитанием и развитием детей, ответственность и уход за младшими возложен на старших братьев и сестер. Дети из таких многодетных семей особенно часто нуждаются в помощи, реабилитации, страдают от болезней и недоразвития. В случае утраты родительского попечения их судьбу особенно трудно устроить, так как семейное законодательство препятствует разделению детей из одной семьи, а усыновить 3–7 детей разного возраста и разной степени социальной дезадаптации далеко не всегда возможно.

Социальная ситуация, в которой находится современная многодетная семья, приводит к тому, что, воспитывая детей, родители сталкиваются с целым рядом проблем. Несмотря на то, что обществом ставится задача усилить возможности семейного воспитания, школа и социальные службы должны помогать семье в создании нормальных психолого-педагогических и эмоционально-нравственных условий для полноценного воспитания детей. Развитие познавательных интересов, физического совершенствования детей, их нормального общения с родителями в сфере социальной защиты снизит риск возникновения проблем в многодетной семье.

Наиболее перспективным методом в решении проблем многодетных семей может стать проактивный коучинг.

Коучинг в данном аспекте представляет собой совокупность социальных технологий, направленных на оценку компетенций, выявление сильных и слабых сторон многодетной семьи, усиление мотивации на

достижение результатов и повышение их эффективностей.

Проактивность – это понятие навыка, который побуждает расставлять приоритеты, при этом не поддаваясь импульсивным реакциям. Быть проактивным человеком – значит иметь ответственность за свою судьбу и судьбу окружающих, при этом не перекладывать ее на них и на внешние обстоятельства. Проактивный человек не должен ждать, что все получится само собой, он всегда нацелен на результат, прикладывает максимум усилий, чтобы добиться цели.

Внедрение проактивного коучинга в сферу социальной защиты для решения проблем многодетных семей имеет ряд обстоятельств:

1. Проактивный коучинг активизирует внутренний потенциал человека. Придается более четкая направленность деятельности специалиста по социальной работе в решении проблем многодетной семьи – с одной стороны, а с другой – будут активизированы ресурсы самих клиентов, а также усиливается информационная обеспеченность и скорость принятия необходимых решений;

2. Разработка стратегий. Проактивный коучинг сможет способствовать активизации видения будущего, он выступает необходимым элементом стратегических решений, социального проектирования.

3. Совершенствование внутренних ресурсов многодетной семьи, т.к. он располагает большим арсеналом средств и приемов, что необходимо в решении проблем многодетных семей.

4. В личностном плане каждый человек стремится к гармонии. Проактивный коучинг сможет помочь найти способы самомобилизации, развития таланта для управления своей жизнью, а также согласования личных целей с целями окружающих.

5. Проактивный коучинг сможет способствовать самообучению. Оно станет системным, постоянно действующим процессом.

6. Преобразование опыта человека в ситуациях, которые возникают в моменты переломов, кризисов, трудной жизненной ситуации [3, с. 3–4].

В данном аспекте также необходимо пояснить, что проактивный коучинг в решении проблем многодетных семей представляет собой некую форму диалога, в котором специалист (коуч) будет помогать клиентам самостоятельно уточнить, прояснить и сформулировать свои жизненные цели и задачи, сфокусировать внимание на задачи развития, искать как внутренние, так и внешние ресурсы, искать и находить альтернативы действий, строить планы и проверять их в реальной жизнедеятельности.

Таким образом можно уверенно полагать, что использование проактивного коучинга в социальной работе в решении проблем многодетных семей позволит структурировать процесс достижения ими положительных результатов посредством специализации их активности. Проактивный коучинг в решении проблем многодетных семей окажет прямое содействие в планировании жизни, управлении ее изменениями и

развитием, поможет наделить многодетную семью желаемыми качествами и характеристиками в социальном, личностном, материальном и духовном аспектах ее жизнедеятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ГОСТ Р 52495-2005. Социальное обслуживание населения. Термины и определения. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200043127> (дата обращения: 05.12.2021).
2. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020 URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 01.12.2021).
3. Рыбкин И., Падар Э. Системно-интегративный коучинг: концепты, технологии, программы. М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2016. 448 с.
4. Указ Президента РФ от 5 мая 1992 г. № 431 «О мерах по социальной поддержке многодетных семей» (с изменениями и дополнениями). URL: <https://base.garant.ru/10100845/> (дата обращения: 05.12.2021).

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОФИЛАКТИКА ПРАВОНАРУШЕНИЙ МОЛОДЕЖИ: ПОНЯТИЕ И ЭТАПЫ

Н.С. Камоза, IV курс очной формы обучения
Направление 39.03.02 Социальная работа
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Правонарушения несовершеннолетней молодежи являются одной из наиболее актуальных социально-правовых проблем государства и общества в целом. Несмотря на усилия, которые предпринимает государство и общество по предупреждению противоправного поведения, успехов в данной сфере добиться сложно. Главное, что ставит правонарушения несовершеннолетней молодежи в ряд актуальных проблем современного мира, – это характер ее социальных последствий: противоправное поведение приводит к деформации ценностей и подвергает социальной деградации молодежь, которая является важной составляющей страны, гарантом ее благосостояния и развития. В России наблюдается тенденция снижения «возраста» правонарушений, которая принимает устойчивый характер рецидивов. По данным Росстата на 2018 г., в воспитательных колониях для несовершеннолетних находилось около 1000 человек в возрасте 14–18 лет, а в возрасте старше 18 лет – 300 человек.

Во многих научных источниках на тему понятия профилактики точно подмечено, что «предупреждение отдельных правонарушений возможно лишь в том случае, если особое внимание будет уделено именно личности правонарушителя, поскольку лицо является носителем оснований для их совершения» [2, с. 288]. Психологические изменения, происходящие с молодым человеком, заключаются «в кризисных состояниях, глубинных качественных изменениях в деятельности, и именно эти изменения толкают его на совершение асоциальных поступков» [2, с. 289]. Причины такого поведения молодых людей также усматриваются «в особенностях взаимоотношений человека с социальной средой и являются результатом

индивидуальных обстоятельств рождения и социализации человека» [1, с. 10]. Стремление некоторых молодых людей удовлетворить потребности своего окружения, реализовать себя посредством нарушения закона является одной из частых причин совершения правонарушений. В роли мотивации совершения противоправных деяний может выступить желание подражать. В работах социологов часто встречаются такие причины, как семейное неблагополучие, неблагоприятное бытовое окружение. В работах юристов называются причины: влияние СМИ, низкая правовая грамотность.

Понятие «профилактика» в переводе с греческого означает «предотвращающий». Синонимами также считаются предохранение, предупреждение, предотвращение. Под предупреждением правонарушений принято понимать деятельность субъектов профилактики правонарушений, которая предусматривает осуществление профилактических мероприятий.

Меры профилактического воздействия направлены на «формирование у граждан непримиримого отношения к любому проявлению неуважения к закону и его нарушению; своевременное предупреждение правонарушений; выявление, изучение, устранение причин совершения правонарушений и условий, способствующих им; воспитание лиц, склонных к совершению преступлений; снижение риска превращения физических лиц в жертвы правонарушений» [3, с. 54].

Профилактика правонарушений молодежи – это «деятельность субъектов профилактики правонарушений, предусматривающая осуществление мер профилактического воздействия, совершаемых лицами, достигшими возраста 14 лет и не старше 35 лет, нигде не работающими и не учащимися, подверженными отрицательному воздействию, на уменьшение риска превращения их в жертвы правонарушений» [3, с. 54].

Согласно ст. 6 Федерального закона от 23.06.2016 № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации», предупреждение правонарушений осуществляется по нескольким приоритетным направлениям: защита личности, общества и государства от посягательств противоправного характера; предупреждение правонарушений; развитие системы профилактического учета лиц, которые склонны к совершению правонарушений; предотвращение безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных деяний несовершеннолетних; противодействие терроризму, экстремистской деятельности, защита потенциальных объектов террористических посягательств и т.д. [7].

Проблеме профилактики правонарушений молодежи посвящено большое количество исследований (С.Б. Хужакулов, Е.В. Демидова-Петрова, И.Н. Копотун, Н.Н. Вопленко, Л.М. Исмаилова и т.д.).

С.Б. Хужакулов предложил деление видов профилактики «по особенностям мер воздействия на общую и индивидуальную профилактику» [4, с. 100]. В данной статье большее внимание обращаю на

индивидуальную профилактику.

Индивидуальная профилактика – это деятельность государственных и негосударственных органов, направленная на выявление лиц, от поведения которых можно ожидать совершения правонарушения.

Соответственно, задачами индивидуальной профилактики являются: определение круга лиц, склонных к совершению преступлений; выявление лиц и факторов, оказывающих негативное воздействие на них; прогнозирование индивидуального поведения; планирование индивидуальной предупредительной работы; применение предусмотренных законом мер, которые обеспечивают корректирующее воздействие [4, с. 105].

Стоит сделать акцент на том, что первая задача считается основной. Следовательно, остальные лишь производными. Меры индивидуального предупреждения в отношении личности играют роль социального инструмента, который призван свести на нет или устранить негативные внутренние проявления этой личности и ее поведения.

При индивидуальной профилактике следует различать следующие стадии: *ранняя профилактика* осуществляется, когда есть возможность выявить источники антисоциальных воздействий на человека до того, как это явление повлияет на его поведение. При осуществлении ранней профилактики наиболее важными являются психолого-педагогические меры профилактики; *непосредственное или прямое профилактическое воздействие* применяется, когда поведение лица свидетельствует о развитии у него негативных интересов, привычек, в отношении совершения правонарушений; *профилактика на стадии противоправного поведения*, т.е. в условиях антисоциальных тенденций личности, когда количество и характеристика правонарушений в комплексе с образом жизни молодого человека указывают на высокий процент вероятности совершения правонарушений в ближайшее время; *профилактика рецидива* – считается относительно самостоятельным звеном работы – это исправление осужденных. Основная идея связана с тем, что объектом воздействия считаются лица, осужденные к наказаниям, которые не связаны с ограничением свободы, или вернувшиеся из исправительных учреждений [6, с. 150].

В процессе познания личности осуществляют прогнозирование индивидуального противоправного поведения. Чем точнее информация о личности, тем эффективнее будет воздействие мер предупреждения правонарушения. Целью данных мероприятий является именно раннее предупреждение правонарушений и асоциальных поступков среди молодежи.

Важная составляющая организации процесса предупреждения правонарушений – составление плана. Оно включает в себя основные достижения науки и практики, сведения и анализ преступной обстановки, прогноз с учетом имеющихся сил и средств, постановку конкретных задач, определение основных направлений деятельности на тот или иной период времени, а также комплекс соответствующих мероприятий. Планирование

обеспечивает систематический характер предупредительной работы. Она также позволяет координировать социально-экономические, организационные, правовые, образовательные и другие мероприятия. Без планирования профилактика правонарушений теряет свою направленность, а, значит, «теряет и свою эффективность, т. е. становится практически невозможным достижение положительного результата с наименьшими затратами времени, материальных и людских ресурсов» [5, с. 22].

Таким образом, можно утверждать, что под профилактикой правонарушений понимается деятельность субъектов профилактики правонарушений, которая предусматривает осуществление профилактических мероприятий. Существуют следующие виды профилактики: индивидуальная и общая. Индивидуальная профилактика – это деятельность государственных и негосударственных органов, направленная на выявление лиц, от поведения которых можно ожидать совершения правонарушения.

Опираясь, на вышеизложенный материал, можно утверждать, что молодежь на любом этапе развития общества является одним из основных объектов государственной молодежной политики в сфере профилактики правонарушений, т.к. в силу своих индивидуальных особенностей именно эта категория населения больше всего подвержена негативному воздействию социума. Для более высокого результата и стабилизации криминогенной обстановки система мер профилактики должна охватывать и воздействовать не только на общество в целом, но и на отдельную личность, поскольку именно лицо является носителем причин совершения правонарушений. Для стабилизации общественно опасной ситуации необходимы не только планирование, но и эффективная система общественной безопасности, разработанный комплекс решения проблем, связанных с профилактикой правонарушений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амосова О.С. Асоциальное поведение молодежи: факторы, причины, методы профилактики и коррекции // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. 2017. №9. С. 9–13.
2. Ажиев В.В. Особенности личности несовершеннолетних правонарушителей // Теория и практика общественного развития. 2012. №5. С. 288–291.
3. Гафуров Ш.Р. Особенности профилактики правонарушений среди неорганизованной молодежи // Проблемы современной науки и образования. 2019. №4(137). С. 53–57.
4. Гербеков И.И. Понятие и виды профилактики правонарушений // Юридическая наука и правоохранительная практика. 2017. №4. С. 99–105.
5. Захаров А.А., Трунцевский Ю.В., Хачатрян А.С. Основные подходы к содержанию и организации деятельности органов внутренних дел по профилактике преступлений и иных правонарушений // Российский следователь. 2009. №8. С. 19–22.
6. Копотун И.Н. Индивидуальная профилактика преступлений в уголовно-исполнительных учреждениях/ И.Н. Копотун // Человек. 2013. № 2. С. 147–150.
7. Федеральный закон от 23.06.2016 № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации» Ст. 5. Субъекты профилактики правонарушений. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199976/ (дата обращения 15.05.2020).

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЦЕНТРА СОДЕЙСТВИЯ ТРУДОУСТРОЙСТВУ МОЛОДЁЖИ В ПОМОЩИ СТУДЕНТАМ И ВЫПУСКНИКАМ

Е.Е. Серякова, I курс магистратуры очной формы обучения
Направление 39.04.02 Социальная работа
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время очень остро стоит вопрос о трудоустройстве молодежи. Сегодня многие работодатели не хотят брать молодых специалистов на работу, так как у них нет опыта работы, а производственные практики в вузах не дают необходимой профессиональной подготовки. Нехватка профессионального опыта, знаний теоретических основ и реалий рыночных отношений часто становится определяющим критерием при отборе кадров.

Актуальной проблемой в трудоустройстве выпускников высших учебных заведений является устройство на работу по специальности, полученной в вузе. Многие выпускники образовательных учреждений вынуждены после окончания обучения проходить соответствующую переподготовку. По данным Росстата, лишь 65 % выпускников прошлых лет работают по специальности, полученной за время учебы [4]. Ежегодно из числа выпускников каждый четвертый становится потенциальным кандидатом на переобучение, получение второй профессии. Основной причиной работы не по специальности является то, что в институте дают в основном фундаментальные знания – студенты не получают должной практической подготовки. Для получения практического опыта и материальных средств на старших курсах студенты начинают подрабатывать, что вскоре перетекает в явление, когда «молодые люди работают и подучиваются, что отрицательно сказывается на уровне подготовки» [2, с. 35].

По данным выборочного исследования Росстата, проведенного в 2020 г., 31% (634,5 тыс.) студентов, окончивших вузы в 2016–2018 гг., не работают по специальности. Среди выпускников колледжа таковых практически половина – 43% (389,3 тыс. чел.), а среди окончивших профессиональное училище – ровно половина (224,6 тыс. чел.)». Связано это с тем, по словам управляющего партнера консалтинговой компании Odgers Berndtson (одна из ведущих мировых компаний по подбору руководителей и оценке лидерских качеств) Романа Тышковского, что спрос работодателей не соответствует предложению вузов ни по количеству специалистов, ни по качеству их подготовки. По данным Рособрнадзора, юристов и экономистов выпускается в 10 раз больше необходимого количества. А по информации ЦБ, дефицит квалифицированных кадров наблюдается в здравоохранении, образовании, науке, технике и информационных технологиях [3].

Отмечается, что 12,9% выпускников вузов, закончивших обучение в

прошлом году, не нашли работу. Среди выпускников средних профессиональных образовательных учреждений уровень безработицы в первом квартале 2020 г. составил 17,9%.

По данным ведомства, больше всего студентов получают образование по специальности «Экономика и управление». С 2016 по 2018 гг. рынок труда пополнили 580,7 тыс. чел. с такими дипломами, однако только 63% среди них начали работать по специальности. Чаще всего в профессии остаются выпускники медицинских вузов – 97% [4].

Проблемы трудоустройства выпускников вузов обусловлены целым рядом факторов, в том числе и переходом на европейскую систему образования. Если раньше вузы выпускали специалистов, то сейчас идет первая волна выпускников бакалавров. Многие работодатели «отдают предпочтение специалистам, считают бакалавриат более низкой ступенью высшего образования, по сравнению с магистратурой» [6, с.22].

Трудоустройство молодёжи является важным критерием социальной стабильности любого государства. Оно является и одним из основных критериев показателей эффективности высших учебных заведений. Без грамотно организованной службы по трудоустройству внутри вуза невозможно справиться с задачей по обеспечению требуемых показателей трудоустройства выпускников.

В Тверском государственном университете такая задача возложена на Центр содействия трудоустройству молодёжи (ЦСТМ), миссией которого стало: формировать у молодых специалистов адекватные представления о рынке труда; повышать конкурентоспособность молодых специалистов на рынке труда; учить молодых людей выстраивать карьерную траекторию; помогать ориентироваться в большом объеме информации о рынке труда; стремиться к тому, чтобы соискатели нашли работу, которая бы им не только нравилась, но и соответствовала их возможностям, раскрывала и развивала их сильные стороны, а также способствовала реализации конкурентных преимуществ.

ЦСТМ на базе ТвГУ активно сотрудничает со всеми центрами карьеры Тверского региона и других регионов России, что укрепляет репутацию вуза.

Цели в направлении работы «ЦСТМ на базе ТвГУ для молодёжи региона»: помогать студентам и выпускникам в подборе вариантов трудоустройства, используя индивидуальный подход; помогать молодежи региона в выборе карьерной траектории; содействовать продвижению выпускников ТвГУ на рынке труда; развивать и совершенствовать систему формирования банка вакансий ЦСТМ на базе ТвГУ и информирования о них соискателей; предлагать молодежи региона разнообразные варианты трудоустройства – временную, разовую, сезонную и постоянную работу; на полный, неполный рабочий день и посменную; с гибким и стабильным графиком; обучать студентов и выпускников эффективному поиску работы и трудоустройству; развивать у будущих и настоящих выпускников навыки

выстраивания карьерной траектории, сбора информации о рынке труда; популяризировать среди молодежи региона практики всестороннего обучения планированию карьеры и овладения умениями и навыками эффективного выстраивания карьерной траектории; стать для студентов ТвГУ базой для приобретения коммуникативных навыков, навыков целеполагания, планирования, аргументации, работы с оргтехникой и ПК, ведения деловой переписки, телефонных переговоров и консультирования, участия в организации массовых мероприятий и др.; ежемесячно проводить мониторинг молодежного рынка труда Тверского региона и ежегодно готовить аналитические обзоры по его актуальному состоянию; информировать студентов и выпускников о ситуации на региональном рынке труда в целом и на молодежном рынке труда региона посредством консультаций, написания тематических статей, проведения исследований и др.; расширять и совершенствовать спектр каналов информирования, используя как традиционные формы, так и новейшие Интернет-технологии; обеспечивать обратную связь с работодателями; развивать и совершенствовать технологии организации сотрудничества с работодателями; активно использовать Интернет-ресурсы для продвижения вакансий работодателей среди молодежи; оказывать содействие в организации сотрудничества работодателей с факультетами ТвГУ; проводить анкетирование работодателей для выявления их ожиданий от сотрудничества с вузом и степени удовлетворенности качеством подготовки выпускников; оказывать методическую и консультационную помощь сотрудникам ЦСТВ на региональном и общероссийском уровнях; участвовать в научно-исследовательских программах и проектах регионального и российского уровня по вопросам занятости молодых специалистов; ежегодно проводить мониторинг трудоустройства выпускников и представлять результаты в виде информационно-аналитических бюллетеней; ежегодно представлять результаты анкетирования работодателей для выявления их ожиданий от сотрудничества с вузом и степени удовлетворенности качеством подготовки выпускников в виде информационно-аналитического бюллетеня; осуществлять публикацию аналитических отчетов, методических рекомендаций, справочников и пособий по проблемам трудоустройства молодежи [5].

Информирование о вакансиях, заявленных работодателями, ЦСТМ при ТвГУ проводит несколькими способами, каждый из которых, с одной стороны, уже давно внедрён в работу и проверен временем, а с другой стороны, постоянно совершенствуется, чтобы соответствовать современным тенденциям рынка труда. Основным способом информирования о вакансиях происходит через социальные сети ВКонтакте и Instagram, а также на сайте <https://cstm.tversu.ru/> (ЦСТМ ТвГУ) и платформе Факультетус (hh.ru только для студентов). Соцсети пользуются большей популярностью, так как информация о вакансиях или актуальные статьи

постоянно появляются в новостных лентах студентов. Также для оперативного информирования используется такой инструмент, как «Статус аккаунта», где размещается запись с «Вакансией дня», что мгновенно обращает внимание соискателей на данную вакансию. Отметим, что в аккаунте создан альбом «База вакансий РЦСТВ ТвГУ», который собрал все актуальные вакансии Центра. Эта идея ориентирована на удобство, более быстрый поиск вариантов трудоустройства: соискателю не обязательно листать всю стену нашего аккаунта в поиске нужной вакансии – достаточно открыть альбом «База вакансий РЦСТВ ТвГУ».

Ежегодная ярмарка вакансий – «День карьеры» – еще один способ оповещения студентов и будущих молодых специалистов о вариантах трудоустройства. Это масштабное мероприятие, объединяющее работодателей не только Тверского, но и соседних регионов. «День карьеры» позволяет соискателям пообщаться с представителями различных компаний лично, заполнить анкету, оставить резюме. В рамках мероприятия проходят «Презентации работодателей» в отдельной аудитории: представители подробнее рассказывают о своей компании и отвечают на вопросы студентов. Формат данной ярмарки вакансий позволяет крупным работодателям организовать акции для студентов, по результатам которых можно получить ценные призы [1].

В ЦСТМ ТвГУ уделяется особое внимание обучению молодых людей основным навыкам эффективного поведения на рынке труда. Мероприятия подразделяются на следующие категории: 1) адаптация к рынку труда студентов и выпускников и повышение их конкурентоспособности: индивидуальные и групповые тренинги, мастер-классы; индивидуальные коучинги «Карьерное планирование»; встречи с работодателями; рубрики в социальных сетях с советами; прямые эфиры в Instagram на актуальные темы; деловые игры; 2) профориентация и работа со школьниками: деловая игра для школьников «Скуби Ду: в поисках истины»; индивидуальный профориентационный комплекс «Якоря карьеры»; 3) содействие занятости студентов и трудоустройство выпускников: размещение информации о новых местах для прохождения практики и стажировок; размещение информации о новых вакансиях; ведение банка данных соискателей; содействие в трудоустройстве выпускников: обзвон выпускников; выпуск и рассылка информационных тематических рекламных листовок для соискателей и работодателей; 4) адаптация инвалидов на рынке труда и содействие их трудоустройству: факультативный курс «Технологии эффективного трудоустройства для лиц с ОВЗ»; организация проведения индивидуального коучинга «Карьерное планирование» для лиц с ОВЗ; сбор сведений о работодателях, предоставляющих места для прохождения практики и вакансий для инвалидов и размещение этой информации в интернет-источниках Центра [5].

Таким образом, активно ведётся и научно-методическая работа. На

регулярной основе печатаются разъяснительные брошюры (по вопросам трудоустройства и практики); статьи в научных журналах и сборниках конференций.

Рассмотрев деятельность ЦСТМ, можно сделать вывод, что повышение уровня конкурентоспособности студентов и выпускников является одной из приоритетных задач работы Центра. В связи с этим на регулярной основе проходят мастер-классы, тренинги, факультативы и деловые игры. Все они направлены на подготовку и адаптацию выпускника к началу трудовой деятельности.

В заключение отметим, что успехов в поиске работы может добиться только тот, кто открыт к изменениям, коммуникабелен и развил в себе способность к постоянному обучению. Молодым специалистам требуются значительные знания в смежных отраслях, дополнительные курсы, умение быстро адаптироваться в быстроизменяющихся обстоятельствах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Всероссийский опыт Центров карьеры в организации деятельности по содействию трудоустройству студентов и выпускников: сб. докл. по м-лам Всерос. онлайн семинара. Тверь: РИУ ТвГУ. 2016. 44 с.
2. Мазин А., Мазина А. Выпускники вузов на рынке труда // Человек и труд. 2011. № 5. С. 34—38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20694579&> (дата обращения: 26.12.2021).
3. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Публикации в СМИ [Электронный ресурс]. URL: <https://issek.hse.ru/press/217256382.html> (дата обращения: 17.12.2021).
4. Росстат. Число выпускников, неработающих по специальности. [Электронный ресурс] URL: <https://rossaprimavera.ru/news/09454224> (дата обращения: 16.12.2021).
5. Сайт ЦСТМ на базу ТвГУ. Молодёжная биржа труда. [Электронный ресурс] URL: <https://cstm.tversu.ru/about/> (дата обращения: 14.12.2021).
6. Черноскутов В.Е. Актуальные проблемы трудоустройства студентов и выпускников вузов // Развитие территорий. 2015. №2. С. 22–25. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-trudoustroystva-studentov-i-vypusknikov-vuzov> (дата обращения: 16.12.2021).

ФЕНОМЕН МНОГОДЕТНОЙ СЕМЬИ

П.И. Тухлинович, I курс магистратуры очной формы обучения

Направление 39.04.02 Социальная работа

Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

С конца прошлого столетия в России наблюдалось ухудшение демографической ситуации. Связано это с тем, что с 1992 г. началось устойчивое сокращение численности населения, из-за превышения уровня смертности над уровнем рождаемости (естественная убыль населения). В течение следующих 15 лет в России ежегодно умирали более 2 млн. чел., что в расчете на 1000 человек в 2 раза больше, чем в европейских странах и США, а ежегодно рождались в этот период 1,2–1,5 млн. чел. [5]. В период 2017–2021 гг. численность населения нашей страны сократилась на 344,5 тыс. чел. Так, по данным Росстата, численность населения нашей страны в

2017 г. составляла 146 804 372 чел.; в 2018 г. – 146 880 432; в 2019 г. – 146 780 720; в 2020 г. – 146 745 098 [2]; в 2021 г. – 146 459 803 [15]. Таким образом, по-прежнему сложная демографическая ситуация в России объясняет актуальность обращения к феномену многодетной семьи.

Если обратиться к истории нашего государства, то в дореволюционное время мы видим господство экономических мотивов многодетности, так как дети были выгодны семье как работники и гарантировали родителям благополучие в старости, особенно это было характерно для семей, проживающих в сельской местности [6].

Кроме того, до 1920 г. в России прерывание беременности было запрещено и являлось преступлением. Аборты в дореволюционной России практиковались преимущественно не профессиональными врачами, а представителями народной медицины, что было незаконно, а главное небезопасно для самой матери, поэтому их количество было невелико [1].

В 80-е годы прошлого столетия Дж.Блэк в США провела исследование, целью которого было выявление связи между количеством детей в семье и качеством жизни семьи в целом и детей в дальнейшем. В ходе исследования удалось выявить и значение воздействия отдельных факторов в определенные моменты существования семьи. Результатом исследования стало подтверждение предположения Дж. Блэк о том, что чем больше количество детей в семье, тем ниже качество жизни у этих детей и более ограничены их жизненные перспективы [13].

Ослабление социальных мотивов в репродуктивном поведении отмечают О.В. Устинова, И.В. Пивоварова. По мнению исследователей, это связано с тем, что рождение третьего и последующих детей часто принимается вопреки нынешним стандартам малодетности и общественным нормам. Отсутствие весомых льгот и преимуществ определяет невыгодность многодетности [14].

В настоящее время тенденции меняются, и со стороны государства уделяется большое внимание многодетным семьям, выражается это главным образом в принятии мер по улучшению материального благосостояния таких семей. Так, например, с 2007 г. введена мера государственной поддержки семей с двумя и более детьми – материнский капитал. Многодетные семьи имеют право на льготную ставку при оформлении ипотечного кредита. Кроме того, уделяется внимание и духовно-нравственному воспитанию детей из таких семей. Так, например, при посещении музеев, театров и других учреждений культуры многодетным семьям в зависимости от региона предоставляется скидка, а иногда и вовсе посещение организуется на безвозмездной основе.

На региональных уровнях так же вводятся меры поддержки многодетных семей. К примеру, в Тверской области помимо федерального материнского капитала, действует еще и региональный материнский капитал. Многодетные семьи имеют право на получение единовременной

выплаты на улучшение жилищных условий, сумма которой напрямую зависит от количества детей в семье. С 2020 г. реализуется программа, по которой многодетная семья может получить сертификат на приобретение семейного автомобиля. Реализуется программа по предоставлению детям из многодетных семей школьной формы, с 2022 г. форма будет предоставляться учащимся с 1 по 11 класс [7]. В Тюменской области дети из многодетных семей имеют право на бесплатный проезд городским транспортом или выплату денежной компенсации, а также на обеспечение бесплатным питанием, включая завтраки и обеды, во время обучения в школе и профессиональных учебных заведениях [8].

Социологами выделяются следующие факторы, обуславливающие сознательную многодетность: рациональное планирование большего числа детей, связанное с наличием хороших жилищных условий, высоким уровнем материального дохода и качеством отношений внутри семьи; наличие поддержки со стороны старших членов семьи и близких родственников; многодетность как результат «социального заражения» вследствие общения с другими многодетными семьями [10].

Многодетность как социальный и экономический феномен в нынешнем обществе становится сложным, неоднородным феноменом, в основе которого лежат различные причины, отсюда можно выделить следующие категории многодетных семей: семьи, где многодетность – *это запланированное репродуктивное поведение*, исходящее из потребностей семьи, основанных на национальных, культурных, нравственных, религиозных нормах; семьи, в которых многодетность – *это вынужденное явление*, репродуктивное поведение как реакция на изменение жизненных траекторий граждан и их семейного статуса, выражается в рождении совместных детей в повторных браках; *асоциальная многодетность* – рождение детей в семьях, ведущих асоциальный образ жизни, где родители не мотивированы на ответственное родительство, а дети в таких семьях являются не ценностью, а скорее средством получения пособий; *экономически детерминированная многодетность* – расширенное репродуктивное поведение обусловлено сегодняшней позитивной экономической ситуацией в отношении семей с тремя и более детьми, сформированной мерами государственной демографической политики государства и регионов [4, с. 117].

Ещё одной особенностью феномена многодетности является отсутствие однозначного и общепринятого определения непосредственно самого понятия «многодетная семья». Например, отсутствует согласованное понятие, которое бы характеризовало многодетность на всех исторических этапах и в разных культурах, не сложилось [11, с. 59].

В настоящее время определение многодетности в нормативных правовых документах на федеральном уровне однозначно не закреплено. В соответствии с п.1 Указа Президента РФ № 451 от 05.05.1992 г. «О мерах

социальной поддержки многодетных семей» региональные правительства и иные органы исполнительной власти самостоятельно определяют круг семей, относящихся к многодетным. В большинстве случаев в субъектах РФ многодетной семьей признается такая семья, в которой воспитываются трое или более несовершеннолетних ребенка, том числе усыновленных. В зависимости от региона необходимое для получения статуса многодетной семьи количество детей колеблется от 2 до 5, а их предельный возраст – от 16 до 23 лет (при условии очной формы обучения) [15, с. 233].

Для того, чтобы феномен многодетности измерить в масштабах государства, необходимо обратиться к статистическим данным. Так, например, известно, что 1 января 2017 г. на территории России проживало 1 566 863 семей с тремя и более детьми, и это на 25 % больше, чем в 2010 г. В 2017 г. в таких семьях воспитывалось 5 185 440 детей. Исходя из этого, средний размер многодетной семьи составляет в среднем 3–4 ребенка [9].

Динамика многодетности обусловлена общими демографическими тенденциями. В XXI веке ситуация постепенно стала изменяться в лучшую сторону. В.Н. Архангельский отмечает, что суммарный коэффициент рождаемости второго и последующих детей в 2007 г. увеличился на 0,106. Следующий прирост по вторым и последующим рожденным детям отмечается в 2008 г. на 0,059; 2012 г. на 0,079 и 2014 г. на 0,053 [3, с. 6].

По данным переписи населения 2021 г. известно, что основную долю домохозяйств с детьми в РФ занимают семьи с одним ребенком. С 2002 г. их доля выросла (с 65,24% в 2002 г. до 65,5% — в 2010 г.). Доля семей с двумя детьми снизилась (с 28,17 до 27,53%), при этом увеличилась доля семей с тремя и более (с 6,59 до 6,99%). Так, например, в Тверской области согласно данным Министерства социальной защиты населения, а также Министерства демографической и семейной политики число семей с тремя и более детьми за последнее десятилетие увеличилось с 6,2 тыс. до 13,7 тыс. (в 2011 г. число многодетных семей составляло – 6235; в 2012 – 6699; в 2013 – 6593; в 2014 – 7300; в 2015 – 8324; в 2016 – 9967; в 2017 – 10668; в 2018 – 11345; в 2019 – 12231; в 2020 – 13281; в 2021 – 13724) [13].

Как отмечает Архангельский, связано это с введением новых мер социальной поддержки семей с детьми, а именно с программой федерального материнского (семейного) капитала, срок реализации которой первоначально был намечен на период с 2006 по 2016 гг. [3, с. 8].

Подводя итог, следует отметить, что вопрос о том, что влияет на многодетность остается открытым. Несомненно, значительную роль играют репродуктивные установки населения. Здесь исследователи отметили преобладающую ориентацию граждан на модель семьи с двумя детьми, хотя мы видим, что тенденция на многодетность растет с каждым годом. С другой стороны, нужно отметить и значительную роль социально-экономических факторов, хотя они носят неоднозначный характер, поскольку с улучшением благосостояния семьи желаемое количество детей

не всегда увеличивается. Во многих случаях появление последующих детей ведет к снижению материального благополучия семьи.

Анализ литературы показывает, что основные проблемы многодетной семьи в большинстве случаев связаны с низким уровнем материальной обеспеченности. Решением проблем многодетности может стать сбалансированная политика со стороны государства. Стоит отметить, что уже сейчас государство в отношении рождаемости все более ориентировано на стимулирование вторых, третьих и последующих рождений, что выражается в ведении все новых мер социальной поддержки таких семей, способствующих улучшению их благосостояния. Столь значимая поддержка со стороны государства уже сейчас начинает формировать в сознании современных семей установки на многодетность, которая в свою очередь выполнит круг возложенных на нее задач в улучшении демографической ситуации страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аборты в России – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» [Электронный ресурс]. URL: <https://iq.hse.ru/news/484659480.html>
2. Анализ актуальной демографической ситуации в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-aktualnoy-demograficheskoy-situatsii-v-rossiyskoj-federatsii-1>
3. Архангельский В.Н. Рождаемость и репродуктивное поведение в России в период активизации поддержки семей с детьми // Демографическая и семейная политика в контексте целей устойчивого развития: сб. ст. IX Уральского демографического форума / отв. ред. А.И. Кузьмин. В 2-х т. Т. I. 2018. С.4–10.
4. Дивицына Н.Ф. Семейведение. Многодетная семья и ее социальная защита: учеб. пособие. М.: МГУ, 2006. 127 с.
5. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Указом Президента РФ от 9 октября 2007 г. № 1351). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/191961/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
6. Матершева В. В. Институт семьи: формирование и развитие человеческого капитала // Вестник ВГУ, Серия: Экономика и управление. 2006. № 2. С. 144–151.
7. Меры социальной поддержки многодетных семей в Тверской области [Электронный ресурс]. URL: <https://minsemya.tverreg.ru/mery-podderzhki-semey-s-detmi/aktualnye-mery-sotsialnoy-podderzhki/mnogodetnye-semi/>
8. Меры социальной поддержки многодетных семей в Тюменской области [Электронный ресурс]. URL: <https://to72.minjust.gov.ru/ru/press/news/socialnaya-podderzhka-mnogodetnyh-semey-v-tyumenskoy-oblasti>
9. Россия в цифрах. Статистический ежегодник 2017. [Электронный ресурс]. // Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики URL: http://www.gks.ru/free_doc/doc_2017/rusfig/rus17.pdf
10. Симанкова Е. (2019) Многодетностью можно «заразиться» // Милосердие.Ru. 4 февраля. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.miloserdie.ru/article/mnogodetnostyu-mozhno-zarazitsya>.
11. Соловьева Т. В., Бистяйкина Д. А., Панькова Е. Г. Социально-демографический портрет многодетной семьи в СССР и Российской Федерации // Наука без границ. 2017. №2. С. 57–63.
12. Статистические данные министерства демографической и семейной политики [Электронный ресурс]. URL: https://minszn.tverreg.ru/deyatelnost-mszn/otchety-deyat-mszn/2018_Kollegia.pdf
13. Теоретические основы воспитания детей [Электронный ресурс]. URL: <https://read>.

dukeupress.edu/demography/article/18/4/421/171689/Family-Size-and-the-Quality-of-Children

14. Устинова О.В., Пивоварова И.В., Мотивы многодетности у современных россиян [электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. URL: <http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=17183>

15. Численность населения Российской Федерации 1 января 2021 года [Электронный ресурс]. URL: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Bul_chislen_nasel-pv_01-01-2021.pdf

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ПОСТРОЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ДЛЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С ОВЗ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

У.В. Хромых, III курс очной формы обучения

Направление 44.03.01 Педагогическое образование

Профиль Начальное образование

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. А.А. Кулагина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Особое значение и актуальность приобретает анализ научных исследований, методических рекомендаций и практического опыта разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута как одного из средств персонализации образовательного процесса.

Каждый человек индивидуально воспринимает и перерабатывает информацию. Поэтому нужны различные формы организации образования детей с ОВЗ. Но выстраивание таких форм обучения для каждого конкретного ученика с учётом его индивидуальных особенностей не всегда возможно, так как обучение требует одинакового темпа, способа, времени изучения одного и того же материала. Поэтому появляется такое понятие как «индивидуальный образовательный маршрут» [1].

Индивидуальный образовательный маршрут – это «целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая обучающемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации» [3, с. 5].

Индивидуальный образовательный маршрут включает в себя следующие направления: индивидуализацию учебной работы обучающихся внутри школы (необходимо своевременно отображать динамику развития и вносить коррективы); индивидуализацию коррекционной помощи обучающимся (преодоление имеющихся нарушений психологических функций, коммуникативных навыков, коррекция эмоционально-волевой и личностной сферы).

Разработка индивидуального образовательного маршрута осуществляется поэтапно:

«1. Запрос администрации школы, учителя или выявление

специалистами детей, столкнувшихся с трудностями усвоения данной им образовательной программы. Согласие родителей на комплексную диагностику.

2. Комплексная диагностика учащегося специалистами внутришкольного психолого-медико-педагогического консилиума (логопед, педагог-психолог, дефектолог, социальный педагог), характеристика от классного руководителя, учителей-предметников. По результатам обследования составляются рекомендации по преодолению трудностей обучающегося, организации его обучения для учителей и родителей. Знакомство и информирование родителей с образовательной нагрузкой ребенка с ОВЗ.

3. Прохождение городской комиссии и получение результатов (период обучения по адаптированной программе, программа обучения для лиц с ОВЗ, направления работы специалистов, дополнительные рекомендации для родителей).

4. Определение конкретных способов реализации индивидуального образовательного маршрута на основе результатов диагностики и рекомендаций, полученных от городской комиссии.

5. Психолого-педагогическое сопровождение обучающегося с ОВЗ на указанный период обучения по адаптированной программе. Мониторинг коррекционной деятельности развития ребенка» [4, с. 24].

Технология педагогического сопровождения опирается на скоординированное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. Обучение, воспитание и образование являются основными путями ее развития, реабилитации, социализации и интеграции в общество и обуславливают специфику формирования и реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ. Он направлен «на развитие индивидуальных возможностей ребенка для получения полноценного образования, достижения максимальной адаптации, социальной реабилитации» [2, с. 45].

Следовательно, основанием построения индивидуального образовательного маршрута являются особые образовательные потребности ребенка, его состояние здоровья, рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии и рекомендации родителей. Первоначально важно определить уровень актуального и зоны ближайшего развития обучающегося с ОВЗ, выявить его возможности.

Целью составления и реализации индивидуального образовательного маршрута будет являться преодоление трудностей в процессе обучения конкретного ребенка по образовательным программам, с учётом реальных возможностей обучающегося, исходя из структуры его нарушения, познавательных потребностей и возможностей.

Разработанный маршрут направлен на преодоление нарушений развития психофизиологических и интеллектуальных функций; сформированность основных компонентов учебной деятельности; уровень учебной мотивации, заинтересованности ребенка; «коллективное» включение школы и родителей.

Индивидуальный образовательный маршрут включает в себя взаимосвязанные направления, которые отражают его основное содержание:

– *диагностическая работа* обеспечивает своевременное выявление детей с ОВЗ, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи в условиях образовательного учреждения;

– *коррекционно-развивающая работа* обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ОВЗ в условиях общеобразовательного учреждения; способствует формированию универсальных учебных действий у обучающихся (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных);

– *консультативная работа* обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации обучающихся;

– *информационно-просветительская работа* направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса – обучающимися, их родителями, педагогическими работниками [2, с. 25].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В. Формирование универсальных действий: от действия к мысли. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
2. Братчикова Ю.В. Актуальные проблемы внедрения инклюзивного образования в России. Педагогика и психология здоровья: учеб. пособие-хрестоматия. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. 145 с.
3. Жебровская О.О., Семьга Е.В., Осипенко Н.П. Образовательное событие и индивидуальный образовательный маршрут: инструменты организации внеурочной деятельности и дополнительного образования (на примере школьного исследовательского клуба «Веритас») // Вестник Бел ИРО. 2017. №2(4). С. 52–60.
4. Харламова В.Г. Разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся с ОВЗ. // Образование и воспитание. 2021. № 1 (32). С. 24–26. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/187/5986/> (дата обращения: 12.02.2022).

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.С. Филимонова, II курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Изобразительное искусство

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. А.А. Кулагина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время в условиях современной школы гражданско-патриотическое воспитание младших школьников имеет большую

актуальность и приобретает огромную значимость, т.к. оно составляет основу политического, экономического и духовного благополучия страны, её государственной целостности и безопасности [1]. Поэтому от качества осуществляемой работы по воспитанию гражданственности и патриотизма всецело зависит будущее нашей страны. Данную работу следует начинать проводить с детьми младшего школьного возраста, т.к. именно данный возрастной этап открывает большие возможности для формирования у них ценностей гражданско-патриотического воспитания и закладывания основ российской идентичности. Это связано с рядом психолого-педагогических особенностей детей данного возраста.

Огромным потенциалом в гражданско-патриотическом воспитании обладает внеурочная деятельность. Связано это с тем, что она открывает возможность применения самых разнообразных форм и методов воспитательной работы. Однако, несмотря на её огромный потенциал в гражданско-патриотическом воспитании, в настоящее время существует потребность в том, чтобы использовать именно действенные формы воспитательной работы, поскольку значимость становления чувства любви к Родине у современных школьников уходит далеко на задний план. Успешность протекания процесса воспитания гражданственности и патриотизма у младших школьников во внеурочной деятельности зависит от владения учителем знаний о двух важных составляющих и умения их применять в работе: специфические особенности организации процесса воспитания гражданственности и патриотизма у младших школьников и особенности гражданско-патриотического воспитания современных школьников.

По мнению А.А. Мясникова, специфическими особенностями в организации процесса воспитания гражданственности и патриотизма у младших школьников является «единство трёх важных компонентов» [3, с. 18]:

1. Целесообразно начинать процесс воспитания гражданственности и патриотизма именно с учащимися младшего школьного возраста для формирования у них основ российской идентичности. А объясняется это рядом их возрастных особенностей: высокая подверженность силе внушения и убеждения со стороны взрослого. Личный пример учителя выступает действенным методом педагогического воздействия на учащихся; вера в истинность изучаемого на уроках учащимися. Данная особенность так же сопрягается с первой особенностью; наличие высокой значимости и непреложности принятых в обществе норм и ценностей. У младших школьников присутствует понимание и начальное осознание, что существующие в обществе нормы и ценности выработывались людьми годами; высокая эмоциональная отзывчивость. Преподносимые детям знания об обществе, Родине, её истории и т.д. в яркой образной форме способствуют глубокому переживанию, что оставляет неизгладимый след в памяти и способствует формированию ценностей гражданственности и патриотизма; готовность к активным действиям и поиск новых впечатлений.

Дети с огромным удовольствием соглашаются принимать участие в различных видах деятельности.

2. Важное значение приобретает психолого-педагогическое сопровождение самого образовательного процесса, так и в частности работы, проводимой по воспитанию гражданственности и патриотизма.

3. Методика организации внеурочной деятельности по воспитанию гражданственности и патриотизма обладает определенной особенностью: практико-ориентированная деятельность должна возобладать над теорией. Только через практику становится возможным легче и доступнее понять, осознать и принять ценности гражданско-патриотического воспитания.

Учет учителем в своей работе всех этих особенностей в организации процесса воспитания гражданственности и патриотизма у младших школьников способствует более успешному протеканию процесса воспитания и получению более качественных результатов. Но не менее важным является вопрос о том, каковы особенности гражданско-патриотического воспитания современных школьников. Важно понимать, что результаты проделанной учителем работы по воспитанию гражданственности и патриотизма зависят не только от правильно организованного процесса воспитания и учета возрастных особенностей детей, но и от современных условий развития общества.

Особенностями гражданско-патриотического воспитания современных школьников является следующее:

1. При организации воспитательного процесса учителю следует понимать, что для современных детей интересны именно практико-ориентированные формы воспитательной работы. Важно выбирать именно те формы и средства воспитательной работы, которые будут способствовать сосредоточению внимания детей на обсуждаемой теме и, самое главное, будут вызывать внутренний эмоциональный отклик.

2. На современном этапе развития, среди подрастающих поколений особо выражено расплывание рамок понимания таких понятий как «гражданственность» и «патриотизм». Осознание важности становления человека гражданином и патриотом своей страны также отходит на задний план. Поэтому чтобы вложить в детей ценности гражданско-патриотического воспитания, перед ними должен предстать такой учитель, который сам в достаточной мере обладает данными ценностями.

3. Современными исследователями отмечается, что организация гражданско-патриотического воспитания обладает рядом сложностей в связи с тем, что «события, затрагиваемые на занятиях, отдалены по времени и проводятся многочисленные попытки обесценить значение победы нашего народа» в Великой Отечественной войне [5, с. 2].

4. Патриотическое воспитание рассматривается как «фактор консолидации всего общества, является источником и средством духовного, политического и экономического возрождения страны, её государственной

целостности и безопасности» [4, с. 91]. Поэтому гражданско-патриотическое воспитание в школах необходимо выстраивать таким образом, чтобы у детей возникало осознание важности – быть гражданином и патриотом своей страны и осознание важности того, почему это так важно.

Учитель, руководствуясь данными знаниями, сможет подобрать именно те формы воспитательной работы, которые будут наиболее интересны и актуальны для детей данного возраста в настоящее время.

Исходя из опыта работы в школе, В.И. Ракинцева отмечает, что такими формами воспитательной работы являются: экскурсии в музеи, викторины и игровые технологии [4]. По её мнению, музеи обладают большими потенциальными возможностями. Экскурсии «закрепляют, дополняют, расширяют и систематизируют знания учащихся по определенному периоду истории» [4, с. 92]. Такая форма организации внеурочной деятельности, действительно, обладает большим потенциалом для современных школьников, тем более для детей младшего школьного возраста, которые так впечатлительны на образы-носители. Данная форма помогает не только расширить и систематизировать знания детей о прошлом, но и позволить буквально погрузить их в него. В.И. Ракинцева имела опыт участия вместе со своими детьми в викторине, проводимой журналом «Мы – земляки!». Отправным двигателем в работе детей по поиску нужной информации был мотив – победа в викторине. Но вся деятельность не была сведена только лишь к победе. Для детей это был достаточно увлекательный процесс, в результате которого они приобретали и пополняли различные знания, связанные с прошлым своей малой родины.

В МБОУ СОШ № 18 г. Екатеринбурга в течение нескольких лет младшие школьники были вовлечены в проектную деятельность. Во внеурочной деятельности учащиеся 4-го класса выполняли исследовательский проект, посвященный одному из своих земляков – ветерану Великой Отечественной Войны, Григорию Андреевичу Речкалову» [2, с. 127]. Дети осуществляли поиск информации о подвигах и биографии этого героя в различных поисковых системах и архивах. Такая форма организации внеурочной деятельности у младших школьников способствует расширению и систематизации знаний, освоению ценностей гражданско-патриотического воспитания, формированию эмоционально-ценностного отношения к своей большой и малой Родине, а также закреплению умения оперировать своими знаниями и поступать в соответствии с общепринятыми нормами, то есть, способствует формированию когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов гражданско-патриотического воспитания.

Таким образом, учет учителем всех этих знаний об особенностях организации процесса воспитания гражданственности и патриотизма у младших школьников и об особенностях гражданско-патриотического воспитания современных школьников, позволит ему выбрать именно те

формы организации внеурочной деятельности, которые будут актуальны и действенны для них на современном этапе развития. К таким формам относятся экскурсии, познавательные игры, проектная деятельность, театральные постановки и викторины.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Деменева Н.Н., Громова Ч.Р. Формирование основ гражданской идентичности младших школьников во внеурочной деятельности // Вестник Мининского ун-та. 2014. № 4 С. 1–7.
2. Кашина Н.И., Пономарёва Е.Г., Петровских О.Н. Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников средствами проектной деятельности // Педагогическое образование в России 2020. №3. С. 123–128.
3. Мясников А.А. Патриотическое воспитание как условие формирования российской идентичности у младшего школьника // Обучение и воспитание: методики и практика 2013. С. 17–19.
4. Ракинцева В. И. Патриотическое воспитание учащихся во внеурочной деятельности // Проблемы и перспективы развития образования: м-лы VII Междунар. науч. конф. 2015. С. 91–93.
5. Слепенкова Е.А., Щетинина Н.П. Патриотическое воспитание школьников: современные подходы // Вестник Мининского ун-та. 2016. С. 2–7.

ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ

Е.А. Ненахова, IV курс очной формы обучения

Направление 44.03.01 Педагогическое образование

Профиль Начальное образование

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. А.А. Кулагина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Коммуникативные универсальные учебные действия (УУД) обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по деятельности или собеседника, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, вливаться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество с окружающими разного возраста.

Формирование коммуникативных УУД происходит более интенсивно в случае, когда учебное сотрудничество организуется специально. То есть, «только совместная работа учителя и учащихся обеспечивает усвоение способов решения задач. Большая часть обучения должна строиться как групповое сотрудничество, при котором будут успешно развиваться коммуникативные универсальные учебные действия» [5, с. 79].

Наиболее распространенным средством формирования коммуникативных компетенций является организация групповой работы. Работа в группе будет способствовать более глубокому осмыслению ребенком учебных действий. Учащимся нужно распределить роли, определить функции для всех членов группы, спланировать свою деятельность и определиться с единой целью.

Можно выделить три основных вида групповой работы: работа в парах, единая групповая и дифференцированная групповая [3]. Каждому

виду соответствуют свои особенности.

Парная работа, как самый простой вид групповой работы необходима для того, чтобы ученики учились взаимодействовать друг с другом. Задания для парной работы должны быть достаточно сложными, чтобы запустить мыслительный процесс обучающихся. При организации парной работы следует: «чётко сформулировать задание; дать инструктаж (письменный или устный); вводить правило этики совместной работы (как сидеть за партой; смотреть на собеседника во время разговора; не перебивать; не нарушать тишину; внимательно слушать; просить о помощи, если это необходимо; как возражать; как соглашаться и т.д.); вводить особый знак, который показывает, что пара с заданием справилась, называется «домик»; при непосредственной работе в парах наблюдать и оказывать помощь по просьбам учащихся; организовать фронтальное обсуждение результатов (дискуссию)» [5].

Так постепенно у детей появляется навык работы в парах. Дети учатся внимательно слушать ответ товарища (ведь они выступают в роли учителя), постоянно готовятся к ответу (для ребенка очень важно, чтобы его спросили), учатся говорить, отвечать, доказывать.

Единая групповая работа позволяет каждому ребёнку получить эмоциональную и содержательную поддержку, без которой у робких и слабых детей развивается школьная тревожность, а у лидеров искажается становление характера; дать каждому ребёнку утвердиться в себе, попробовать свои силы в спорах; дать каждому ребёнку опыт выполнения функций контроля и оценки, позже – целеполагание и планирование; дать учителю дополнительные мотивационные средства вовлечь детей в содержание обучения [4].

Работа на уроках предполагает групповую деятельность учащихся под руководством учителей, которые выступают в роли консультантов, в результате чего образовательный процесс демократизируется, увеличивается ответственность каждого участника за свою часть работы.

Третий вид работы – дифференцированная работа. Дифференциацию можно проводить по степени самостоятельности учащихся при выполнении учебных действий. Работа эта сложная и кропотливая, требующая постоянного наблюдения, анализа и учёта результатов [5]. Помимо групповых работ, важную роль в формировании коммуникативных УУД в урочной деятельности играют игровые технологии [2].

Для детей младшего школьного возраста характерны яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы. Дети легко вовлекаются в любую деятельность, особенно в игровую [2].

К.А. Гайзулина выделяет и дидактическую игру «как одну из эффективных форм формирования коммуникативных универсальных учебных действий» [1, с. 75]. Игра, используемая для обучения, должна содержать прежде всего обучающую, дидактическую задачу, которая

решается детьми в занимательной форме и достигается определенными игровыми действиями. Обязательным компонентом игры являются и ее правила, благодаря которым педагог в ходе игры управляет поведением детей, воспитательно-образовательным процессом.

На основании теоретического исследования проблемы формирования коммуникативных УУД разработана программа формирования коммуникативных УУД действий у младших школьников на уроках.

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе МОУ СОШ № 31 г. Твери, в исследовании принимали участие ученики 3 «Г», количество учеников в классе - 30. Класс работает по учебно-методическому комплексу (УМК) «Перспектива». Исследование проходило в три этапа:

Первый этап – констатирующий. Он включал проведение диагностики уровня сформированности коммуникативных УУД.

Для диагностики оцениваемых коммуникативных действий, направленных на учет позиции собеседника, была использована методика «Кто прав?»

Таблица 1

| Уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника | Число детей |
|---|-------------|
| Высокий | 9 |
| Средний | 9 |
| Низкий | 12 |

Результаты диагностики на констатирующем этапе показали, что действия направленные на учет позиции собеседника у учеников 3 «Г» класса сформированы преимущественно на низком уровне (табл. 1). Им трудно справляться с заданиями, где следует обосновать мнение. Младшие школьники могут не допускать, что различные позиции по-своему справедливы либо ошибочны. Чаще исключают возможность разных точек зрения и не учитывают потребности других людей.

Для диагностики уровня сформированности действия по передаче информации, отображению содержания и условий деятельности была использована методика «Дорога к дому» (результаты см. в табл. 2).

Таблица 2

| Уровень сформированности действий по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности | Число детей |
|--|-------------|
| Высокий | 9 |
| Средний | 15 |
| Низкий | 6 |

В ходе выполнения работ по карточкам было замечено, что во многих парах диктующий человек не мог построить понятные для партнера высказывания. От этого ученики часто сбивались, линия проводилась в другом направлении и рисунок дороги становился отличным от существующего образца. Рисующему партнеру с помощью вопросов необходимо было получать сведения для точного выполнения задания.

Здесь возникали проблемы, так как ученик боялся спросить своего напарника, не мог правильно и грамотно задать вопрос. Отсутствовал активный диалог, взаимопомощь. Таким образом, у 6 учеников был обнаружен низкий уровень сформированности действий по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности.

Второй этап – формирующий. Он способствовал формированию коммуникативных универсальных учебных действий на уроках.

По программе эмпирического исследования были проведены игры, направленные на формирование коммуникативных УУД: «Математический поединок», «Фантазеры», «Снежная королева», «Диалоги», «Найди своих», «Восстановление слова», «Путаница», «Церемония приветствия», «Говори наоборот», «Скажи по-другому», «Вежливо-невежливо», «Сочини рассказ».

Были проведены групповые работы: работа парами по темам: «Транспорт», «Твердые тела. Жидкости, газы, вещества», «Воздух на земле», «Проверка вычитания»; работа в группах по темам: «Вычитание суммы из числа», «Решение примеров»

Третий этап – контрольный. Он состоял из повторной диагностики уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий по методикам «Кто прав?» и «Дорога к дому».

Результаты повторной диагностики по методике «Кто прав?» показали, что действия направленные на учет позиции собеседника у учеников 3 «Г» класса сформированы преимущественно на среднем (15 чел.) и высоком уровне (12 чел.). Низкий уровень обнаружен у 3 человек.

Они легко справляются с заданиями, где следует обосновать мнение, рассуждают, приводят аргументы. Младшие школьники допускают, что разные позиции по-своему справедливы, либо ошибочны, не исключают возможность разных точек зрения, учитывают потребности других людей.

Для повторной диагностики уровня сформированности действия по передаче информации, отображению содержания и условий деятельности была использована методика «Дорога к дому».

Таблица 3

| Уровень сформированности действий по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности | Число детей |
|--|-------------|
| Высокий | 17 |
| Средний | 13 |
| Низкий | 0 |

В ходе выполнения работ по карточкам у детей присутствовал активный диалог, взаимопомощь. Никто из учеников не показал низкий уровень сформированности действий по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности (табл. 3).

Таким образом, была разработана программа по формированию коммуникативных универсальных учебных действий. На контрольном этапе, мы обнаружили, что показатели детей улучшились. Они легче

справлялись с поставленной задачей. Результаты были видны нам не только в таблицах работы, но и в самой учебной деятельности.

Итак, нами были охарактеризованы коммуникативные УУД, которые обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по деятельности или собеседника, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, вливаться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество с окружающими разного возраста.

Наиболее распространенным средством формирования коммуникативных УУД, как удалось выяснить, является групповая работа, в процессе которой активно развиваются коммуникативные умения.

Одним из эффективных средств формирования коммуникативных УУД служит применение игровых технологий. Можно выделить именно дидактическую игру, так как она учит детей сотрудничать и совместными усилиями добиваться определенного результата.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамлина О.Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся: дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2013 270 с.
2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя/ под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010 152 с.
3. Зайцева К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности// Начальная школа. 2011 № 4 С. 78–83.
4. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Психология и педагогика игры: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2022. 223 с.
5. Матис В.И. Современные модели школьного образования: школа глобальной ориентации: учебное пособие для вузов .2-е изд., доп. М.: Юрайт, 2022. 211 с.

ФОРМИРОВАНИЕ САМОКОНТРОЛЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА В УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.С. Манцова, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. А.А. Кулагина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Контроль в том или ином виде всегда присутствует в обучении. В процессе исторического развития образовательной практики «менялись формы и средства осуществления контроля, приоритеты в оценках и приёмы их выставления, интенсивность проведения контрольных мероприятий, меры воздействия на учащихся, а также акценты при интерпретации результатов контроля в образовании» [7, с. 50].

Важным компонентом учебной деятельности ученика является действие самоконтроля, когда получаемые им образовательные результаты рефлексивно выявляются и оцениваются им самим по отношению к индивидуально формируемым целям. В отличие от контроля,

осуществляемого учителем с целью проверки знаний и получения представления о возможности дальнейшего изучения материала, действие самоконтроля должно осуществляться на протяжении формирования, развития и становления учебной деятельности.

Отсутствие у младших школьников умений «контролировать учебную деятельность и находить способы предупреждения ошибок может привести к издержкам в их развитии» [2, с. 103].

Действие самоконтроля, являясь важным компонентом учебной деятельности, «на уровне начального образования способствует формированию произвольности и сознательности действий субъекта» [5, 176]. Под самоконтролем целесообразно понимать действие, направленное на достижение максимального соответствия способа учения, а также способа решения познавательной или практической задачи в учебной деятельности и его результата заданному эталону (самоконтроль в форме произвольного внимания), а при его отсутствии – цели деятельности (упреждающий и рефлексивный самоконтроль) на основе сличения, оценки и коррекции.

Для развития самоконтроля у младших школьников необходимо использовать различные приемы:

Общеучебные приемы самоконтроля, используемые в разных учебных предметах: приемы внешней организации самоконтроля (сверка с образцом, работа с учебником и другой справочной литературой, организация домашней работы, планирование, моделирование, работа в парах и группах); приемы мыслительной (внутренней) организации самоконтроля (овладение и оперирование представлениями, понятиями, суждениями, умозаключениями, мыслительными операциями), выработка критериев оценки и соответствие им, составление плана выполнения работы.

Частные приемы самоконтроля – это «такие приемы, которые конкретизированы для решения более узких задач и используются в определенных темах курса» [1, с. 91].

В программе развития универсальных учебных действий для дошкольного и начального общего образования действие самоконтроля выделено дважды: среди регулятивных и познавательных действий. Включение самоконтроля в группу регулятивных УУД является традиционно принятым, в то же время включение его в систему познавательных действий предполагает его применение в процессе «открытия нового».

На начальном этапе обучения школьники должны овладеть умением учиться, что подразумевает усвоение способа учения. Знание способа осуществления учебной деятельности «позволяет учащимся контролировать себя в процессе самостоятельной работы» [3, с. 796].

Самоконтроль как учебное действие начинает развиваться в период младшего школьного возраста. Начальный этап школьного образования предполагает формирование процесса саморегуляции, включающее и самоконтроль обучающегося.

Самоконтроль младших школьников развивается в учебной деятельности, одновременно обеспечивая усвоение ее структуры. Педагогическое управление развитием самоконтроля должно быть организовано с учетом возрастных особенностей детей, требований ФГОС и развивающего потенциала самой учебной деятельности. При этом «самоконтролю должны подвергаться результаты выполнения учебного задания, решения учебной задачи, результаты учебной деятельности в целом, а также способы осуществления предметных, общеинтеллектуальных и организационных действий в учебной деятельности, которые должны быть освоены детьми в начальной школе» [3, с. 800].

Для эффективного оценивания учебных достижений учащегося необходимо применять формирующее оценивание. Под формирующим оцениванием понимается оценивание в процессе обучения, когда анализируются знания, умения, ценностные установки и оценки, а также поведение учащегося, устанавливается обратная связь учитель – ученик. Основная цель данного вида оценивания – мотивировать учащегося на планирование целей и путей достижения образовательных результатов, т. е. дальнейшее обучение и развитие [4, с. 15].

На основе анализа психолого-педагогической литературы была составлена программа эмпирического исследования, состоящая из трёх этапов. На констатирующем этапе мы применили методики: «Диктант» (Л.А. Венгер, Л.И. Цеханская); «Запрещенные слова» (Д.Б. Эльконин); «Диктант» [6, с. 24].

Некоторые дети не могли действовать по правилу и инструкции, заданным вербально. У учащихся возникали трудности в самоконтроле: теряли суть задания, не могли удерживать правило до конца выполнения работы, не замечали своих ошибок.

По результатам на констатирующем этапе было выявлено, что большей части учащихся (88%) присущ актуальный контроль на уровне произвольного внимания. Ученики осознают и усваивают правила выполнения работы и успешно с ней справляются. Если допускались ошибки, то исправлялись самостоятельно, причем одна и та же ошибка редко встречалась в одной работе.

8% учащихся выполняет безошибочно задания, им присущ актуальный рефлексивный контроль. Данные учащиеся строго следуют правилам, внимательно слушают учителя.

По результатам трех диагностик, также был выявлен один ученик (4%), который не справился с заданиями во всех диагностиках. Ему присущ контроль на уровне произвольного внимания (неустойчивый и неосознанный). Возникло много проблем во время прохождения диагностики, которые в большей степени связаны с языковым барьером. После проведения вышеуказанных методик был спланирован и организован комплекс заданий на формирование самоконтроля на уроках.

На формирующем этапе работа осуществлялась с помощью метода критериального оценивание, взаимопроверка в парах, мини обзор, карта понятий и поиск ошибок. С учащимися выполнялись задания, направленный на формирование умения сопоставлять свой результат с заданными правилами; умения осуществлять самопроверку; умения перед началом работы спланировать ее; умения оценивать результат своей деятельности; умения понимать основные идеи, принципы, логику выполняемого задания; умения синтезировать и интегрировать информацию, понятия, идеи.

При формировании самоконтроля, в процессе выполнения различных заданий учащиеся стали задумываться над вопросами: «Что требуется в задании? Какие трудности возникли? Могу ли я сам с ними справиться или мне необходима помощь? Допустил ли я ошибки в работе? С чем связаны эти ошибки? Чему я научился?» Отвечая на эти вопросы, ребенок самостоятельно контролирует свою деятельность, может предотвратить последующие ошибки в работе, а также осознать, какую работу он проделал и насколько он доволен ей.

Данные задания были сформированы на основе анализа психолого-педагогической литературы и направлены на формирование самоконтроля. Все учащиеся успешно справились с поставленными задачами, так как упражнения составлены с учетом возрастных особенностей детей. Также у учащихся меньше возникало трудностей при выполнении, так как давалась четкая инструкция для выполнения. Задания включают в себя элемент обратной связи. Благодаря ей учитель может выявить информацию о понимании того или иного предмета, а также помогает учащимся контролировать и регулировать свою деятельность. Работа была направлена на закрепление имеющихся знаний, поиск и систематизацию полученной информации.

На заключительном этапе были применены методики констатирующего этапа, и проведено сравнение результатов. Так на контрольном этапе показатели детей улучшились. Они легче справлялись с поставленной задачей. Результаты были видны в учебной деятельности. Учащиеся осознанно подходили к выполнению заданий по различным предметам, как результат – стали меньше допускать ошибок. Большинство учащихся (50%) присущ актуальный контроль на уровне произвольного внимания. Ученики осознают и усваивают правила выполнения работы и успешно с ней справляются. 46% учащихся выполняет безошибочно задания, им присущ актуальный рефлексивный контроль, что на 38% больше, чем на констатирующем этапе. По результатам трех диагностик, также был выявлен один ученик (4%), который не справился ни с одним заданием во всех диагностиках. Ему присущ контроль на уровне непроизвольного внимания (неустойчивый и неосознанный). Возникло много проблем во время прохождения диагностики, которые в большей степени связаны с языковым барьером.

В классе большое количество учеников усвоил уровень самоконтроля. Это связано с тем, что были применены различные приемы для систематизации, анализа полученных знаний и рефлексии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Габеева Л.Н., Климентьева Н.Н., Любсанова Л.Б. Методические основы развития самоконтроля у младших школьников. Вестн. Бурят. гос. ун-та. 2017. №1. С. 85–93.
2. Габеева Л.Н. Педагогические условия развития самоконтроля у младших школьников // Вестник Бурятского гос. ун-та. 2013. №15. С. 102–107.
3. Дичинская Л.Е. Особенности самоконтроля младших школьников как универсального учебного действия // Изв. Самар. науч. центра РАН. 2011. №2 (4). С. 796–800.
4. Крылова О.Н., Бойцова Е.Г. Технология формирующего оценивания в современной школе: учебно-методическое пособие. СПб: КАРО, 2015. 128 с.
5. Соснина Е.Г. Самоконтроль в структуре школьников учебной деятельности младших // Отечественная и зарубежная педагогика. М. 2020. Т.1. №6 (72). С. 175–181.
6. Салмина Н.Г., Филимонова О.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. М.: МГППУ, 2006. 210 с.
7. Сычёва М.В. Исторические предпосылки современного контроля и оценки в образовании // Сб. ст. XI Междунар. науч.-практ. конф. «Артемовские чтения». Пенза. 2015. С. 50–52.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ

А. Иванова, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Изобразительное искусство
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. А.А. Кулагина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Развитие познавательного интереса можно назвать одной из значимых проблем современной школы [3]. Познавательный интерес как целеполагающий мотив и движущая сила учения школьника является основой формирования ценностных ориентаций развивающейся личности. По мнению Г.И. Щукиной, познавательный интерес – это «избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями» [5]. Собственно познавательный интерес может раскрыть в личности способность к вдохновению и творческой деятельности в любом виде её проявления, о чём свидетельствуют психологические исследования Л.И. Божович [1], Г.И. Щукиной [5] и др.

При изучении окружающего мира дети имеют возможность выражать свои впечатления о нём средствами творческой деятельности. Большую роль здесь играет рисование. Чтобы давать возможность детям разнообразно самовыражаться, можно заниматься с учениками рисованием как в традиционных техниках, так и в самых необычных. Чем разнообразней будут условия, в которых будет проходить изобразительная деятельность ребёнка, тем стремительней будет развиваться его интерес к творчеству.

Чтобы рисование приносило детям радость, следует знакомить их с различными техниками рисования.

Для развития познавательного интереса на уроках изобразительной деятельности, можно применять различные техники рисования гуашью. К таким техникам относят, например: лессировка, гуашевая заливка с переходом цвета, импасто, карнация, монотипия и др. [2].

Проведя анализ образовательной программы по предмету «Изобразительное искусство» [4], можно сделать вывод, что она не подразумевает использование различных техник и приёмов рисования. В процессе обучения изобразительному искусству в школе наиболее целесообразно использовать всевозможные техники рисования, в том числе и гуашью, так как они повышают эмоциональную вовлеченность школьников, делают процесс обучения интересным и занимательным.

В 2022 г. нами было проведено эмпирическое исследование, посвященное формированию познавательного интереса школьников на базе 5-го класса МБОУ СШ №46 г. Твери. С помощью анкетирования в ходе начальной диагностики было установлено, что 24 % обучающихся с высоким уровнем познавательного интереса; 56 % со средним уровнем познавательного интереса; 20 % с низким уровнем познавательного интереса. Первичное диагностирование показало, что половина учеников класса имеют средний уровень познавательного интереса к изобразительному искусству, а так же не малое количество учеников с низким уровнем познавательного интереса.

С учетом результатов диагностического исследования была разработана и реализована программа развития познавательного интереса у учеников 5-го класса. Программа включает 12 уроков по изобразительному искусству, направленных на повышение уровня познавательного интереса с использованием техник рисования гуашью. Каждый урок подразумевал ознакомление обучающихся с новой техникой рисования: «штамповка», «пуантилизм», «сграффито», «монотипия», «импасто», «техника гжельской росписи», «сухая кисть», «подмалевок», «смешанная техника», «гуашевая заливка с переходом цвета», «карнация», «гравюра». Данные техники можно сравнить с играми. Их использование позволяет детям чувствовать себя раскованнее, смелее, непосредственнее, развивает любознательность, воображение, дает полную свободу для самовыражения.

Способствовало созданию позитивной мотивации и применение на уроках информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), так как они позволяют активизировать познавательную деятельность школьников, проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне и обеспечивают наглядность. Также на каждом уроке присутствовали организационные моменты, которые способствовали созданию позитивного эмоционального психологического настроения на урок.

Уроки изобразительного искусства разрабатывались и проводились в соответствии с рабочей программой Б.М. Неменского «Изобразительное искусство» [4]. Программа пятого класса посвящена изучению вопросов о

связях времен в народном искусстве (искусство гжели, городецкая роспись, хохлома, жостово) и о роли декоративных искусств в жизни общества (керамика, стекло, металл, гобелен, батик).

Например, на уроке «Конструкция и декор предметов народного быта» мы использовали технику «штамповка». С помощью пластилина дети вылепили необходимый орнамент (солнце, растительные орнаменты, капли воды, геометрические орнаменты и др.) На готовый штамп необходимо было нанести гуашь и отпечатать на листе бумаги. Тем самым, составляя узор на уже нарисованном ковше. Познавательный интерес к изобразительной деятельности развивается за счет того, что рисование такой техникой не нуждается в использовании кисти, не требует хороших навыков рисования. Интерес появляется при возможности использования хорошо знакомых предметов в качестве художественных материалов.

На уроке по теме «Народная вышивка» мы использовали технику «пуантилизм». Было предложено задание создать композицию из знаков-символов, с помощью техники «пуантилизм». Сначала выполнили эскиз простым карандашом. Затем необходимо было взять кисть, окунуть ее в гуашь и заполнить цветом эскиз мазками точечной или прямоугольной формы, исключая смешивание цветов. Данная техника способствует развитию познавательного интереса за счет отказа от физического смешения красок ради оптического эффекта. Нанося на лист чистые краски, происходит оптическое смешение цветов.

На уроке «Народный праздничный костюм» мы использовали технику «Монотипия». Для этого детям нужно было сложить лист пополам. Рисовать только на одной половине, затем, пока краска не высохла, отпечатать готовую работу на второй половине листа и дорисовать детали самостоятельно. С помощью данной техники у детей возникала потребность в познании – узнать, как можно больше о новой для них технике рисования, как правильно ее выполнить, чтобы получить рисунок, что повлияло на формирование у них познавательного интереса.

Таким образом, на формирующем этапе исследования нами были применены различные техники рисования гуашью, что позволило нам активизировать познавательный интерес обучающихся.

Результаты итоговой диагностики уровня развития познавательного интереса к изобразительному искусству у школьников показали положительную динамику. Высокий уровень интереса имеют 36% детей, средний – 52% детей, низкий – 12%. Таким образом, проведение формирующего этапа эмпирического исследования позволило повысить у обучающихся уровень познавательного интереса и подтвердило выдвинутую ранее гипотезу: применение техник рисования гуашью на уроках изобразительного искусства позволит повысить уровень познавательного интереса обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Воронеж: МОДЭК, 2001. 349 с.

2. Какие бывают техники рисования гуашью? [Электронный ресурс] URL: <https://www.izocenter.ru/blog/tehniky-risovaniya-guashyu/>
3. Критерии и уровни развития познавательного интереса младших школьников [Электронный ресурс] URL: https://vuzlit.ru/559411/kriterii_urovni_razvitiya_poznavatel'nogo_interesa_mladshih_shkolnikov
4. Рабочие программы «Изобразительное искусство. Предметная линия учебников 5-9 классы» под редакцией Б.М. Неменского. ФГОС. М.: Просвещение, 2011.
5. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебной деятельности. М: Просвещение, 1979. 160 с.

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

А. С. Фессолоницкая, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. А.А. Кулагина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблеме формирования коммуникативных УУД уделяется большое внимание, что означает, что эта проблема актуальна на сегодняшний день. В ФГОС НОО указано: «Коммуникативные универсальные учебные действия отражают осознанное построение речевого высказывания в соответствии с задачами коммуникации и составление текстов в устной и письменной формах; готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий; готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества» [1.а.1.1.а.1.3]. Коммуникативные УУД включают следующие умения: 1. Планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия. 2. Постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации. 3. Разрешение конфликтов выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация. 4. Управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий. 5. Умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации [1.а.1.1.а.1.3].

Рассмотрим более подробно группы коммуникативных УУД. Первая группа – коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации). Вторую большую группу «образуют действия,

направленные на кооперацию, сотрудничество. Содержательным ядром этой группы коммуникативных действий является согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности, а необходимой предпосылкой для этого служит ориентация на партнера по деятельности. Третью большую группу коммуникативных универсальных учебных действий образуют коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии» [1.а.и.1.а.и.1, с. 119].

Развитие коммуникативных УУД для младших школьников эффективно, если работа осуществляется в парах / группах для развития навыков общения. Одной из форм взаимодействия в парах / группах является работа над проектной деятельностью.

В.Д. Симоненко считал, что проектная деятельность – это такая деятельность, в основе которой лежит активизация познавательной и практической составляющих, в результате которой школьник производит продукт, обладающий субъективной новизной [1.а.и.1.а.и.2].

В процессе проектной деятельности реализуется задачи формирования коммуникативных УУД: активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач; готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности [1.а.и.1.а.и.3].

Таким образом, можно сделать вывод, что с помощью проектной деятельности происходит эффективное развитие коммуникативных УУД у младших школьников. Одним из основных условий в проектной деятельности является то, что дети должны работать самостоятельно не только над индивидуальным, но и над групповым проектом причем учитель может оказывать помощь обучающимися, если она им необходима. Данная деятельность способствует реализации скрытых возможностей ученика, повышению самооценки, интереса к учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асмолов А.Г. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. 151 с.
2. Симоненко В.Д. Творческие проекты учащихся 5-9 классов общеобразовательных школ: кн. для учителя / под ред. В.Д. Симоненко. Брянск: ИМЦ «Технология», 1996. 238 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2011. 48 с. (Стандарты второго поколения).

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

В.А. Рябенко IV курс очной формы обучения

Направление 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки

Профиль «Начальное образование и иностранный язык»

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская

Одним из важнейших проявлений профессиональной компетентности педагога выступает профессиональная эмоциональная компетентность. Развитая эмоциональная компетентность – важнейшее качество хорошего педагога или руководителя.

По мнению М. Рейнольдса, «развитие эмоциональной компетентности делает человека более профессиональным, а профессионала более человечным» [2].

Чтобы развить эмоциональную компетентность нужно понять из чего она состоит, а именно какие ключевые компетенции в нее входят [3]:

Первая компетенция – распознавание и понимание собственных эмоций и чувств. (самосознание), вторая – управление своими эмоциями (саморегуляция), третья – распознавание и понимание чувств окружающих. (эмпатия), четвертая – управление чувствами других (социальные навыки)

Для развития эмоциональной компетентности необходимо осуществлять «коррекцию закреплённых в онтогенезе негативных эмоциональных реакций (застенчивости, депрессии, агрессивности); выработать навыки эмоционального совладания; обеспечивать саморегуляцию личности не за счёт подавления негативных эмоций, а за счёт использования их энергии для организации целенаправленного поведения; контролировать анализ внутренней картины жизненного пути.

На основе вышеизложенного была разработана программа, направленная на формирование и развитие компонентов (то есть ключевых компетенций) эмоциональной компетенции у будущих педагогов. Программа призвана формировать стремление к самонаблюдению, постоянному осознанию и пониманию своих эмоциональных проблем, барьеров, затрудняющих взаимодействие с учениками, а также направлена на то, чтобы «научиться чувствовать, понимать трудности учеников, воздействовать на их эмоциональную сферу» [1].

На занятиях участники тренинга находились в процессе проживания психолого-педагогических ситуаций, показывающих их неготовность разрешать, снижать их эмоциональную интенсивность в силу неумения управлять эмоциональной сферой субъектов педагогической деятельности. В тоже время лабиализация способствовала повышению мотивации студентов овладеть основными компетенциями, входящими в эмоциональную компетентность.

Цель программы – сформировать у участников способы и стратегии развития эмоционального интеллекта. Программа состояла из двух блоков, первый блок предполагал разъяснение каждого компонента, и работу над его формированием путем семинарских и тренинговых занятий.

Программа первого блока состояла из четырех семинарских занятий с элементами тренинга:

- 1) «Распознавание и понимание собственных эмоций и чувств»

Цель – развитие способности понимания собственных эмоций и развитие эмоционального взаимодействия с окружающими.

2) «Управление своими эмоциями»

Цель – формирования навыков контроля собственных эмоций.

3) «Распознавание и понимание чувств окружающих»

Цель – формирование навыков «чтения» невербальных сигналов партнера; развитие навыков эмпатии и коммуникации.

4) «Управление чувствами других»

Цель – формирование навыка управления эмоциями других людей при взаимодействии в межличностном общении.

Второй блок был направлен на самостоятельную работу участников программы: на совершенствование самосознания, саморегуляции, эмпатии и социальных навыков, которые сопровождалась самоконтролем и самоанализом (ведение блокнота «мои эмоции», создание эмоционального словаря и т.д.). Второй блок сопровождался консультациями по расширению и углублению знаний, давалась возможность задавать детальные вопросы по выполнению заданий.

Эмоциональная регуляция педагогической деятельности формировалась путем коррекции индивидуально-личностных характеристик, способов эмоционального реагирования в ситуациях напряженного педагогического взаимодействия, раскрывающих отношение педагога к себе и субъектам педагогической деятельности. Овладение методами эмоциональной саморегуляции осуществлялось в рамках специально разработанного тренинга с использованием обратной связи.

Разработанная модель может быть использована в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических вузов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя. М.: Флинта, 2001. 190 с.
2. Рейнольдс М. Коучинг: эмоциональная компетентность. М.: Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2003. 112 с.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. № 2. С. 58–54. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21696577&>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ

ПОНЯТИЕ И ОСОБЕННОСТИ ПРЕДМЕТНО-ЦИКЛОВЫХ КОМИССИЙ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Ю. Антонова, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль «Менеджмент в образовании»

Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Вопросы образования на сегодняшний день в нашей стране являются

одними из самых обсуждаемых, при это чаще всего речь идет о качестве образования на всех его уровнях. Примером одного из средств повышения качества образования многие исследователи предлагают использовать возможности методического обеспечения образовательного процесса, в рамках которого осуществляется составление программ образовательной и воспитательной деятельности. Полагаем, с этим можно согласиться, поскольку качественная методическая работы является залогом эффективной педагогической деятельности.

В связи с этим актуальным становится поиск таких методических решений, которые бы позволили в наиболее эффективной форме осуществлять управление качеством образования в рамках среднего профессионального образования. Однако, здесь мы наблюдаем наличие противоречия, которое заключается в том, что в отечественной педагогической практике уже имеется эффективное решение – деятельность предметно-цикловых комиссий. В тоже время, данный опыт если не полностью игнорируется, то используется редко и не в полном объеме. Многие образовательные организации относятся к деятельности предметно-цикловых комиссии формально, не используя все имеющиеся возможности. Даже если в том или ином учреждении СПО имеется соответствующая программа деятельности предметно-цикловой комиссии и периодически заполняются необходимые документы, далеко не всегда такая деятельность осуществляется фактически и в полном объеме. Все вышеизложенное подтверждает актуальность темы настоящей статьи.

Л.В. Галлямова под предметными цикловыми комиссиями предлагает понимать методические комиссии, призванные оказывать помощь работникам педагогической сферы с целью овладения новыми, инновационными методами и приемами обучения, которые будут направлены на обмен опытом, обеспечение выполнения плана, повышение уровня знаний обучающихся [1].

Т.Н. Морщакина работу цикловых комиссий рассматривает с точки зрения методики обучения и воспитания [3].

Е.А. Шахова под предметно-цикловой комиссией понимает методическую службу, целью которой является развитие образовательного процесса за счет совершенствования методики преподавания и обобщения имеющегося педагогического опыта. При этом необходимо сочетание достижений педагогики как науки, а также практической методики обучения [4].

С учетом анализа представленных выше мнений ученых, сформулируем следующее определение: под предметно-цикловой комиссией понимается профессиональное объединение педагогических работников по специальностям и видам специальностей. Конкретное содержание деятельности формируемых комиссий определяется целым комплексом факторов, таких как: специфика предметов, входящих в

обучение; форма обучения; характеристики педагогических кадров.

Основными задачами для предметно-цикловой комиссии являются:

1. Методическая работа по оснащению специальностей

2. Научно-исследовательская работа студентов и преподавателей при курсовом и дипломном проектировании.

Необходимо отметить, что члены цикловых комиссий принимают участие в работе областных методических объединений, а также в смотре методической работы техникумов и колледжей России.

Предметные цикловые комиссии являются мотиваторами как для преподавателей, оказывая методическую помощь в составлении УМК и другой документации по предмету, так и для студентов, являющихся участниками учебно-воспитательного процесса [2].

В обобщенном виде предметно-цикловые комиссии как инструмент управления качеством образования в своей деятельности по изучению, обобщению и продвижению педагогического опыта ориентируются на обобщение и внедрение в практику эффективных методов и приемов обучения, воспитания, используемых отдельными преподавателями; организацию взаимопосещений учебно-воспитательных занятий; проведение открытых занятий наиболее опытными преподавателями в целях передачи опыта начинающим; доклады на заседаниях педагогических советов, семинарах, освещающие лучший опыт работы преподавателей; организацию декад предметно-цикловых комиссий; обмен опытом с преподавателями других колледжей через участие в учебно-методических семинарах; повышение квалификации преподавателей, участие в семинарах, совещаниях, научно-методических конференциях, выставках; участие в конкурсах профмастерства.

Деятельность таких комиссий имеет ряд преимуществ, позволяющих использовать их в качестве инструмента управления качеством образования. К таким преимуществам можно отнести: содействие педагогам в овладении ими новыми, более эффективными педагогическими методами и приемами обучения; сбор и адаптацию опыта лучших педагогов; изучение и систематизацию результатов педагогической и научно-исследовательской деятельности; обеспечение выполнения учебных планов и программ; способствование получению обучающимися глубоких знаний, прочных навыков и умений, формированию профессиональных компетенций; ориентацию на имеющиеся вызовы: соответствие требованиям существующих стандартов, ориентацию на запросы работодателей, использование современных педагогических технологий.

Работа предметных цикловых комиссий направлена на совершенствование качества образования, повышение профессионального уровня педагогических работников, реализацию инновационных педагогических и информационных технологий. Одним из основных направлений деятельности колледжа является формирование профессиональных

компетенций будущего конкурентоспособного специалиста.

Формы работы ПЦК разнообразны: заседания, посвященные вопросам методики обучения; мероприятия по вопросам воспитания студентов; круглые столы для обсуждения учебно-методических проблем; семинары и конференции по научно-исследовательской работе.

В практике преподавания используются: деятельностно-развивающая технология обучения; перспективно-опережающее обучение; личностно-ориентированная технология (педагогика сотрудничества); технология уровневой дифференциации.

Цели и задачи предметно-цикловых комиссий в СПО во многом схожи с целями и задачами функционирования таких комиссий и в образовательных организациях других уровней. Однако, функции ПЦК в рамках СПО, на наш взгляд, более детализированы, поскольку именно на данном уровне образования их деятельность является наиболее эффективной [2].

Каждое учреждение СПО самостоятельно выбирает перечень тех функций, которые закладываются в содержание деятельности предметно-цикловой комиссии, исходя из специфики своей работы. К числу таких функций относятся:

1. Организационная деятельность: планирование работы ЦМК с учетом конкретных задач, стоящих перед колледжем на каждый учебный год; организация подготовки индивидуальных планов и отчетов преподавателей, планов и отчетов заведующих кабинетами и руководителей студенческих кружков по установленным формам; ведение иной отчетности по установленным формам. Организационная деятельность направлена на упорядочение процесса работы не только самой комиссии, но и всего образовательного процесса в СПО, что говорит о наличии прямой связи между непосредственно образовательной деятельностью и функционированием предметно-цикловых комиссий.

2. Учебная, учебно-методическая деятельность: подготовка комплексного учебно-программного и учебно-методического обеспечения ОПОП/ДПП; разработка тематики курсовых работ и выпускных квалификационных работ (для ЦМК преподавателей профессиональных модулей); внесение предложений по корректировке учебных планов, исходя из конкретных целей образовательного процесса; разработка программы государственной итоговой аттестации, анализ проведения ГИА; изучение, анализ и оценка результатов успеваемости по дисциплинам /МДК /профессиональным модулям, курируемым ЦМК, а также срезом знаний/умений, директорских контрольных работ, разработка и реализация мер по устранению недостатков и улучшению результатов; организация и осуществление внеаудиторной деятельности по дисциплинам /МДК/профессиональным модулям; рассмотрение учебно-программной и учебно-методической документации, разработанной колледжем, рассмотрение и выбор учебников, электронных образовательных ресурсов,

тренажеров и других средств обучения, необходимых для реализации ОПОП/ДПП; организация и осуществление контроля качества преподавания дисциплин/МДК путем посещения учебных занятий; разработка и реализация программ дополнительного образования детей и взрослых во взаимодействии с заведующими мастерскими по приоритетной группе, профконсультантом, организационно-методическим отделом.

3. Расширение сотрудничества с работодателями региона: участие в организации и проведении различных мероприятий в рамках учебного процесса и вне его совместно с представителями работодателей, образовательными организациями области и других регионов; привлечение специалистов системы здравоохранения, высшего и среднего профессионального образования в качестве рецензентов учебно-методических материалов, разработанных педагогами ПЦК; участие в обобщении и трансляции педагогического опыта преподавателей ПЦК на уровне колледжа, города, области, региона, Российской Федерации.

СПО – не просто образовательная организация, а организация, направленная на получение конкретной профессии, в связи с чем четкое планирование и ориентация на потребности работодателей является залогом успешности выпускников. Такая ориентация возможна только через тесное сотрудничество, в связи с чем оно включается не только в работу образовательной организации, но и в процесс функционирования ПЦК тоже.

4. Совершенствование профессиональной компетентности педагогов: мониторинг повышения квалификации и стажировок преподавателей ПЦК; участие в определении потребностей педагогов в совершенствовании профессиональной компетентности; участие в организации и проведении образовательных мероприятий для преподавателей колледжа; участие в разработке индивидуальных программ стажировок преподавателей; анализ отчетов преподавателей о прохождении повышения квалификации и стажировки; организация взаимопосещений занятий педагогами ПЦК с целью обмена опытом и оказания методической помощи; оказание помощи молодым (начинающим) преподавателям в период профессиональной адаптации (в течение двух лет с момента трудоустройства), участие в работе Школы молодого педагога, разработке программ наставничества; участие в работе колледжных, городских, областных, межрегиональных, всероссийских педагогических семинаров, конференций, конкурсов, областных методических объединений, экспертных, творческих групп и т.п.; внесение предложений по аттестации на квалификационную категорию преподавателей, входящих в состав ПЦК, оказание помощи педагогам при подготовке к аттестации.

5. Инновационная деятельность: изучение и внедрение в учебный процесс инновационных технологий и новых форм организации образовательной деятельности, повышающих эффективность преподавания дисциплин/МДК/профессиональных модулей и актуальных для среднего образования; внедрение в учебный процесс результатов научно-

исследовательской деятельности преподавателей и студентов, новых научных знаний в области медицины, педагогики, в т. ч. с учетом предложений работодателя; участие в реализации инновационных проектов программы стратегического развития колледжа, национальных и региональных проектов.

6. Научно-методическая и исследовательская деятельность: изучение, обобщение, анализ лучших педагогических практик преподавателей ПЦК. Оформление и наглядное представление положительного опыта педагогической деятельности; участие в организации экспериментальной, исследовательской работы педагогов и обучающихся; участие (выступление с докладами) педагогических работников ПЦК и курируемых ими обучающихся в научно-практических конференциях, семинарах, круглых столах различных уровней; публикация статей педагогических работников ПЦК и курируемых ими обучающихся в сборниках конференций, научных журналах. Без научной деятельности любой образовательный процесс перестает быть чем-то целостным и целенаправленным. Кроме того, являясь образовательной организацией СПО обязаны, в разной степени, быть участниками научной и исследовательской деятельности, что позволит осуществляться образовательный процесс на более высоком уровне.

7. Воспитательная и профориентационная деятельность: организация учебно-воспитательного процесса с учетом его направленности на обеспечение сохранения контингента обучающихся, повышения их мотивации к освоению ОПОП/ДПП; организация индивидуальной работы с обучающимися, создание условий для их интеллектуального и творческого развития; участие в формировании и развитии культурных и нравственных качеств студентов через различные формы организации внеурочной деятельности; участие в организации и проведении мероприятий по профессиональной навигации школьников (по плану колледжа).

Резюмируя все изложенное, можно отметить, что важнейшее значение предметно-цикловые комиссии имеют именно для СПО. На подготовку высококвалифицированных специалистов влияют многие факторы, один из них – это формирование интереса к изучаемой специальности. Познакомить студентов со специальностью, показать ее значимость в современной жизни, вызвать интерес – это основное условие качественного обучения. Деятельность ПЦК в рамках СПО необходимой и обоснованной. ПЦК в СПО выполняет ряд функций, наиболее важными из которых мы считаем: организационную, учебную, учебно-методическую, инновационную, научно-методическую и исследовательскую, воспитательную и профориентационную деятельность, а также взаимодействие и сотрудничество с работодателями, и совершенствование профессиональной компетентности педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галлямова Л.В. Роль предметной цикловой комиссии в формировании

- профессиональных компетенций педагогов. Информio, 2018. С. 2–5. URL: <https://www.informio.ru/publications/id4316/Rol-predmetnoi-ciklovoi-komissii-v-formirovanii-professionalnyh-kompetencii-pedagogov> (дата обращения 10.02.2022).
2. Гельмель Г.Г. Современные образовательные технологии в учебном процессе // Партнерство бизнеса и образования в инновационном развитии региона: м-лы XIII Междунар. науч.-практ. конф. 2014. С. 80–84.
3. Морщакина Т.Н. Методические рекомендации по организации работы предметных цикловых комиссий в колледже. Образовательная социальная сеть nsportal.ru. 2017. С. 2–8. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/transportnye-sredstva/library/2017/01/13/metodicheskie-rekomendatsii-po-organizatsii-raboty> (дата обращения 10.02.2022).
4. Шахова Е.А. Основные направления работы цикловой методической комиссии в техникуме. Образование. Карьера. Общество. 2016. С. 3–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-raboty-tsiklovoi-metodicheskoy-komissii-v-tehnikume> (дата обращения 10.02.2022).

**ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА:
ПОНЯТИЕ, ОСОБЕННОСТИ И НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ**

С.В. Катасонова, магистрант I курса очной формы обучения

Направление 44.04.01 Педагогическое образование

Профиль Менеджмент в образовании

Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В Российской Федерации в настоящее время реализуется ряд инициатив, которые направлены на создание необходимых условий для развития цифровой экономики. Данные инициативы должны повысить конкурентоспособность страны, обеспечить экономический рост и, как следствие, повысить качество жизни граждан РФ. Президент Российской Федерации в послании Федеральному Собранию 1 декабря 2016 г. предложил разработать программу развития экономики нового технологического поколения – цифровой экономики. В.В. Путин отметил, что в реализации цифровой экономики «будем опираться именно на российские компании, научные, исследовательские и инжиниринговые центры страны. Это вопрос национальной безопасности и технологической независимости России, в полном смысле этого слова – нашего будущего» [10]. 2 июня 2017 г. на Санкт-Петербургском Международном экономическом форуме были поставлены задачи национального уровня по увеличению выпуска специалистов в сфере цифровой экономики и обеспечения всеобщей цифровой грамотности. Чтобы нарастить кадровые, интеллектуальные и технологические преимущества в сфере цифровой экономики, потребуется усовершенствовать систему образования на всех уровнях – от школы до высших учебных заведений [9]. Распоряжением Правительства РФ от 28 июля 2017 г. была утверждена программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [11]. Программа характеризуется переходом на качественно новый уровень использования информационно-коммуникационных технологий во всех сферах социально-экономической деятельности.

Ключевым фактором развития и реализации инновационного потенциала страны, отвечающей вызовам нового времени, является создание современной системы образования. Российское образование должно решать масштабные задачи в сложнейших условиях, когда все сферы экономики должны пережить цифровую трансформацию. На заседании президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам в декабре 2017 г. был анонсирован новый проект – «Цифровая школа». Проект рассчитан на период 2018–2024 гг. и направлен на формирование у учащихся навыков необходимых в современном мире – обработки и анализа данных, элементов программирования [3]. Национальный проект «Образование» был утверждён Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». И в качестве одного из наиболее значимых проектов, входящих в Национальный проект «Образование», был обозначен Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [8]. Именно Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» (ЦОС) предопределяет перспективы, роль, значение, а, самое главное, – тенденции развития цифровизации в сфере российского образования. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» «цифровая трансформация определена в качестве одной из пяти приоритетных национальных целей развития Российской Федерации» [7, с. 102]. Представленная выше нормативно-правовая база внедрения ЦОС призвана регулировать процесс цифровизации сферы образования в нашей стране.

Но что же представляет собой понятие «Цифровая образовательная среда»? Единого определения «цифровая образовательная среда» не существует, в научно-педагогической литературе данное понятие определяется по-разному. Например, А.В. Морозов понимает под цифровой образовательной средой совокупность цифровых образовательных ресурсов, средств и технологий, обеспечивающих образовательный процесс в условиях цифровизации [7]. М.Э. Кушнир дает следующее понятие: цифровая образовательная среда представляет собой открытую совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач процесса образования [5]. В.П. Горемыкин дает такое определение ЦОС: «это совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения учебного процесса» [6, с. 5].

Следовательно, Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» вводит понятие ЦОС, под которым понимают «совокупность условий для реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий с

учетом функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные и образовательные ресурсы и сервисы, цифровой образовательный контент, информационные и телекоммуникационные технологии, технологические средства и обеспечивающей освоение учащимися образовательных программ в полном объеме независимо от места их проживания» [5, с. 27].

ЦОС предназначена для информационного сопровождения практически всех видов учебной работы обучающихся. Но информационное наполнение будет осуществляться самими педагогами. Это должно стать эффективным средством формирования нового поколения учителей и преподавателей, ориентированных на инновационное обновление современной школы в контексте перехода к цифровой экономике.

Основная задача ЦОС – создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней [2].

ЦОС представляет собой цифровое пространство, состоящее из открытой совокупности информационных систем. Данные системы призваны объединить всех участников образовательного процесса: администрацию школы и учителей, а также обучающихся и их родителей.

В настоящее время ведется активное внедрение целевой модели ЦОС по всей стране в рамках федерального проекта «Цифровая образовательная среда». Идет активное включение современных цифровых технологий в образовательные программы, в том числе онлайн ресурсы образовательных платформ. Продолжается работа по обеспечению 100% образовательных организаций Интернетом и открываются центры цифрового образования, такие как «IT-куб» [4, с. 20].

Эксперты образовательной платформы для программистов GeekBrains вместе с Research.Mail.Ru в июне 2018 г. представили результаты опроса, связанного с темой доверия россиян к онлайн-обучению. В опросе приняли участие более 2000 жителей российских городов [1]. Research.Mail.Ru и GeekBrains проанализировали их мнения об интернет-обучении: онлайн-образование пользуется высоким авторитетом, так 74% опрошенных считают его надежным (рис. 1).

Насколько надежно онлайн-обучение?

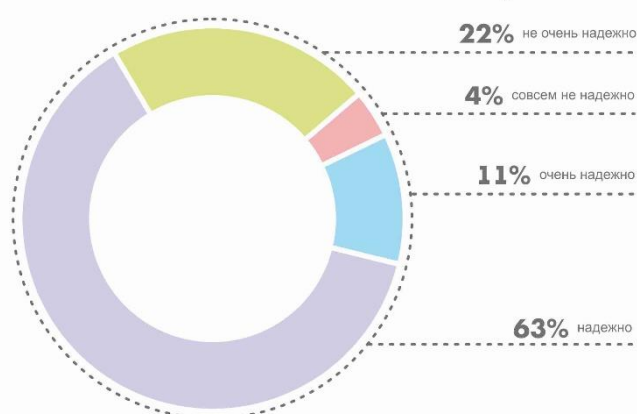


Рис. 1. Результаты опроса компаний Mail.Ru и GeekBrains.

Ответы на вопрос «Насколько надежно онлайн-обучение?»

Источник: <https://mel.fm/novosti/4831795-online-education>

Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» включает три крупных блока: Первый блок: в электронный вид будет переведен весь документооборот: расписания, журналы, дневники, отчеты, бухгалтерия будут доступны в один клик. Это не только разгрузит учителей, но и позволит накапливать большие данные, а в дальнейшем – принимать на их основе управленческие решения в сфере образования. Второй блок: «Российская электронная школа», которая включает сценарии уроков, виртуальные библиотеки и лаборатории. Это набор лучших практик, качественного образовательного контента в помощь учителю. Третий блок представляет собой «платформу для горизонтального обучения и взаимодействия, которая позволит обмениваться опытом не только ученикам, но и педагогам, директорам школ, родителям» [2, с. 9].

Проект позволит обеспечить обновление содержания образования и даст возможность школьникам свободно и безопасно ориентироваться в цифровом пространстве. Будет создана цифровая экосистема, благодаря которой станет возможным переход к автоматизированному делопроизводству, работе с цифровыми инструментами, использованию широкого спектра современных методик и технологий обучения.

ЦОС образовательного учреждения включает комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, а также совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий: компьютеры, иное ИКТ-оборудование, коммуникационные каналы и систему современных педагогических технологий.

Но что может дать реализация ЦОС ученикам? В первую очередь – получение доступа к электронному образовательному контенту и обучение в комфортной цифровой среде. Второе – повышение интереса к обучению, улучшение результатов освоения образовательной программы, развитие проектно-исследовательской деятельности, в т. ч. с применением облачных технологий и расширение возможностей для построения персональной образовательной траектории. И третье – формирование осознанного выбора

профессии на основе полученных цифровых компетенций.

ЦОС поможет обеспечить учителям снижение административной нагрузки и рутинной нагрузки по контролю выполнения заданий учениками за счет автоматизации. Повышение удобства мониторинга образовательного процесса и получение дополнительных возможностей для саморазвития. Формирование новых возможностей организации образовательного процесса, новых условий для мотивации учеников и новых возможностей для переноса активности образовательного процесса на ученика и облегчение условий формирования индивидуальной образовательной траектории ученика.

Что от внедрения федерального проекта «Цифровая образовательная среда» получают родители учащихся? Это расширение образовательных возможностей для ребенка, а также «повышение прозрачности образовательного процесса за счет информирования об успеваемости и посещаемости ребенка в реальном времени. И самое главное, облегчение коммуникации со всеми участниками образовательного процесса» [2, с. 11–13].

Цифровизация образования играет особую роль в повышении качества и доступности образования. Внедрение информационных технологий и инноваций в процесс обучения позволяет взять всё самое лучшее из традиционной системы обучения и при этом использовать современные электронные средства поддержки и сопровождения образовательного процесса. Таким образом, доступность, актуальность и качество образования за счет использования современных технологий является целью ЦОС.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что Федеральный проект «Цифровая образовательная среда», должен в совокупности с современными цифровыми технологиями обеспечивать безопасный доступ к верифицированному контенту, конструировать образовательный процесс и управлять им на более качественном уровне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. GeekBrains: три четверти россиян доверяют онлайн-образованию // mel.fm [сайт]. URL: <https://mel.fm/novosti/4831795-online-education> (дата обращения: 07.02.2022).
2. Дурноглазов Е.Е., Кузнецова Е.А., Шевердин И.В., Горбулина Т.С., Колесниченко К.А. Цифровая образовательная среда электронного обучения: метод. пособие. Курск, 2019. 64 с.
3. Заседание президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам URL: <http://government.ru/news/30568/> (дата обращения: 04.02.2022).
4. Колыхматов В.И. Новые возможности и обучающие ресурсы цифровой образовательной среды: учеб-метод. пособие. СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. 157 с.
5. Мазалева Н.Н., Харлан К.В., Харлан А.Н. Цифровая образовательная среда как инструмент развития инновационного образования в Приморском крае // Современные информационные технологии в образовании: м-лы XXXII конф. 29–30 июня 2021 г., ИТО – Троицк – Москва. С. 27–28. URL: https://2021-ito.bytic.ru/assets/files/docs/materials_2021.pdf (дата обращения: 10.02.2022).
6. Мироненко Е.С. Цифровая образовательная среда: понятие и структура //

Социальное пространство. 2019. № 4(21). С. 1–14. URL: <http://www.vscs.ac.ru/files/journal/issues/sa-2019-4-21-6322543499--ru.pdf> (дата обращения: 07.02.2022).

7. Морозов А.В. Цифровая образовательная среда с точки зрения перспектив её развития // Человеческий капитал. 2021. № 12(156). Т. 2. С. 102–107. URL: <https://humancapital.su/publikacii/vypusk-12-156-tom-2-2021/> (дата обращения: 18.02.2022).

8. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 11 сентября 2020 года № ГД-1452/04 О реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/566052771> (дата обращения: 05.02.2022).

9. Пленарное заседание Петербургского международного экономического форума 2 июня 2017 года. [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/54667> (дата обращения: 04.02.2022).

10. Послание Президента Федеральному Собранию 1 декабря 2016 года. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/messages/53379> (дата обращения: 04.02.2022).

11. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yL-VuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 05.02.2022).

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОЛИМПИАДЫ ПО ПРОГРАММЕ «ЖИВОПИСЬ» В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ

Е.Н. Крылова, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современное время государство нуждается в креативных специалистах с глубокими знаниями в своей профессии, поэтому очень большое внимание уделяется творческому развитию детей.

В Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утверждена Президентом Российской Федерации от 03 апреля 2012 года № Пр-827) выдвинуто положение о том, что «современная экономика все больше нуждается в специалистах, обладающих глубокими знаниями и способных к новаторству, поэтому работа по выявлению и развитию молодых талантов, основанная на лучшем историческом опыте и наиболее успешных современных образцах, – необходимый элемент модернизации экономики России» [3].

Для выявления и развития одарённых детей в современном мире проводится много конкурсов и олимпиад. По изучению конкурсной деятельности ведется большая научно-исследовательская работа в Институте художественного образования и культурологии Российской академии образования Копцевой Т.А., Фоминой Н.Н и другими.

Олимпиада – это вид состязания, которое позволяет формировать, развивать и оценивать творческую деятельность детей [2, с. 1].

Олимпиады и конкурсы играют важную роль в развитие обучающихся, в становлении человека как личности. Они дают участникам возможность проявить себя, применить свои полученные знания, раскрыть свой потенциал, расширить кругозор. Благодаря олимпиадам у обучающихся есть возможность посоревноваться, получить оценку своим умениям, проверить себя, выявить свои пробелы в знаниях и умениях, так как на олимпиаде ученики работают самостоятельно. На олимпиадах ценятся нестандартные идеи, творческое мышление.

На данный момент существует большое количество разных олимпиад. Они классифицируются следующим образом:

1. По субъекту организации: Олимпиады могут проводится школой или вузом.

2. По уровню проведения олимпиады могут быть: школьные, региональные, городские, областные, всероссийские, международные.

3. По форме проведения они бывают: очные, заочные (дистанционные), очно-заочные) первый тур заочный, а второй очный), сетевые (в режиме реального времени через Интернет).

4. По ведущей деятельности: теоретические, экспериментальные (практические), комбинированные.

5. По количеству участников: командные, персональные.

6. По содержанию различают дистанционные обучающие олимпиады, эвристические олимпиады, олимпиады школьников, олимпиады тестирования [4].

Среди олимпиад в художественной сфере проводится Всероссийская олимпиада школьников по искусству. Художественные Вузы проводят свои олимпиады, победив в которых участники могут поступить в учебное заведение вне конкурса. Также Международный союз педагогов-художников каждый год проводит международные арт-олимпиады, которые проходят дистанционно, что дает возможность поучаствовать всем желающим по всей стране.

Одним из направлений организационно-методической деятельности в художественной школе является организация конкурсов и олимпиад. В Дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области изобразительного искусства «Живопись» Художественной школы имени Валентина Александровича Серова города Твери прописаны требования к условиям реализации программы, которые создают комфортную образовательную среду, обеспечивающую возможность выявления и развития одаренных детей в области изобразительного искусства; организации творческой деятельности обучающихся путем проведения творческих мероприятий, среди которых: олимпиады, конкурсы, выставки, мастер-классы и другие [1].

Художественная школа имени Валентина Александровича Серова является учредителем ежегодной школьной олимпиады среди учащихся 1,

2, 3, 4 и 5-х классов по Дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области изобразительного искусства «Живопись». Олимпиада проводится уже седьмой год, с 2016 года. Традиционно ее проводят в весенние каникулы в конце марта.

Подготовка к проведению олимпиады начинается с разработки положения об олимпиаде, где отражены цели и задачи; срок, место и время прохождения; прописаны условия конкурса, критерии оценки; дана информация о работе жюри и о количестве возможных победителей.

Каждый год олимпиада проводится по разным предметам, которые изучают обучающиеся: живопись, рисунок, станковая композиция, графическая композиция и история искусства. Что позволяет обучающимся проверить свои способности по разным предметам. Школьная олимпиада призвана способствовать: углублению объема знаний, умений и навыков учащихся; развитию творческого содружества и обмена опытом преподавателей; повышенный интерес учащихся к изучению предмета.

Условия конкурса составляются в зависимости от возраста обучающихся и предмета, по которому проводится олимпиада. Для каждой категории учащихся определены свои задачи. В качестве примера опишем условия для учащихся олимпиады по станковой композиции 2021 года для 1,2,3,4 и 5 класса (табл. 1).

Таблица 1

| Условия олимпиады | | | |
|-------------------|---|---|----------------------|
| Класс | Тема | Задачи | Время исполнения |
| 1 | Я в художественной школе | Изображение одной фигуры в интерьере | 2 академических часа |
| 2 | Учитель и ученик в художественной школе | Изображение двух фигур в интерьере | 2 академических часа |
| 3 | На пленэре | 3-4 фигуры на фоне пейзажа | 3 академических часа |
| 4 | Мои друзья в художественной школе | Создание многофигурной композиции в интерьере | 3 академических часа |
| 5 | Мой класс в художественной школе | Многофигурная композиция в интерьере | 3 академических часа |

Из таблицы мы видим, что учитываются возрастные особенности обучающихся и их опыт. Например, у четвертого класса тема и поставленные задачи сложнее, чем у первого класса, соответственно времени на исполнение работы дается больше.

Олимпиада проводится в здании художественной школы. Когда обучающиеся приходят, их рассаживают и дают время подготовить все нужные материалы к работе, после чего объявляют тему. На работу отводят нужное количество времени, по истечении которого ученики сдают свои работы. Во время олимпиады за обучающимися смотрят кураторы, которые следят за работой и тишиной. Использование средств массовой информации

во время проведения олимпиады запрещено.

Для оценки работ формируется независимое жюри, которое несет ответственность за свои решения, они оформляются протоколом за подписью всех членов жюри конкурса. Решение жюри олимпиады является окончательным и пересмотру не подлежит, если оно не противоречит положению олимпиады. Критериями оценки является максимальное решение всех задач, поставленных перед участниками каждого класса.

Через неделю после проведения олимпиады в стенах художественной школы награждают участников. Победителям олимпиады, занявшим 1-е, 2-е, 3-е места в каждой возрастной группе присваиваются звания Лауреатов олимпиады с вручением дипломов.

Так как олимпиада проходит каждый год по разным предметам, можно проследить, какие предметы больше всего интересуют обучающихся, у кого какие проблемы, сильные стороны.

Из года в год можно посмотреть на развитие каждого ученика, принимавшего участие. Например, в 2019 году и 2021 году олимпиада проходила по станковой композиции, и можно сравнить результаты обучающихся: в 2019 году Максим З. набрал 24 балла из 51, а в 2021 он набрал в два раза больше баллов и занял второе место; Владислава Л. в 2019 году набрала 34 балла из 51, а в 2021 году набрала максимальное количество баллов и заняла 1 место.

Из полученных результатов можно увидеть развитие обучающихся. Они усовершенствовали свои знания по композиции, научились лучше концентрироваться, распределять свое время, стали самостоятельнее. По результатам олимпиад можно увидеть, что они способствуют повышению интереса учащихся к изучению предмета, благодаря которому возрастает мотивация и соответственно углубление и развитие знаний, умений и навыков обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дополнительная предпрофессиональная общеобразовательная программа в области изобразительного искусства «Живопись» // <https://hudschool.com> [сайт]. URL: <https://hudschool.com/obrazovaniie> (дата обращения: 24.02.2022).
2. Колomoец К. С. Организация и проведение олимпиады в средней общеобразовательной школе // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2017 – С. 124-126. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/273/13341/> (дата обращения: 17.02.2022).
3. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утв. Президентом РФ 03 апреля 2012г. N Пр-827) // <https://base.garant.ru> [сайт]. Режим доступа: свободный. – <https://base.garant.ru/70189372/> (Дата обращения: 20.02.2022)
4. Олимпиадное движение как фактор развития ребенка в семье, условие формирования опыта творческой деятельности // <https://mooc.do.altspu.ru> [сайт]. Режим доступа: свободный. – <https://mooc.do.altspu.ru/mod/book/view.php?id=73&chapterid=384> (дата обращения: 24.02.2022).

В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

К.О. Студенков, I курс магистратуры очной формы обучения

Направление 44.04.01 Педагогическое образование

Профиль Менеджмент в образовании

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. С. А. Травина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Образование на протяжении довольно долгого времени играет крайне важную роль в современных политико-экономических и социокультурных процессах. Так, без знания истории невозможно полноценное осознание личностью специфики и закономерностей своего времени. Поэтому знание данного предмета является важным инструментом, с помощью которого человек может определять себя в окружающем мире и успешно в него интегрироваться.

Знания в области истории могут способствовать приобщению к культурному опыту старших поколений, сопоставлению его с личным опытом, созданию некой духовной базы для целостного развития личности и приобщения её к общечеловеческим идеалам, внедрению в национальные и мировые культурные традиции, и овладению языками культуры вместе с ними. Ключевая цель исторического образования – воспитание человека и гражданина как ценностно-ориентированной личности с высокими нравственными качествами, способной к самореализации в условиях современной российской действительности.

Изучение практики формирования и деятельности отечественной системы исторического образования выявляет ряд серьёзных противоречий:

– между необходимостью четкого выявления приоритетов и стратегий развития отечественной системы исторического образования в условиях стремительного развития информационной среды и недостаточным уровнем научно-теоретической разработки этой проблемы;

– между концептуальными идеями, которые определяют сущность, формы и методику исторического образования в современной школе и реальными возможностями государства, общества, образовательных учреждений по грамотному внедрению концептуальных идей в образовательный процесс;

– между мультикультурным характером российского общества и традицией формирования учебно-воспитательного процесса с опорой на культурные ценности и предпочтения титульного большинства населения субъектов России;

– между потребностью граждан в высококачественном и актуальном образовании и недостаточным уровнем научного осознания тенденций и перспектив развития образования, отвечающего вызовам современности;

– между современными концепциями исторического образования и традиционной системой подготовки и повышения квалификации учителей-историков.

Очень часто перед преподавателями истории возникает целый ряд

крайне важных вопросов. Например, о цели исторического образования. В зависимости «от того, для чего и чему конкретно нужно обучать, по-разному могут формироваться структура исторического образования, средства и методы обучения» [2, с. 149].

Обучение истории Отечества и мира в основной и средней школе должно формировать гражданственность, понимание ценности свободы, непримиримое отношение к угнетению. Необходимо говорить о подлинных исторических событиях своей страны и остального мира, стараясь избегать мифотворчества. Только так можно сформировать умение применять критическое мышление при оценке тех или иных событий в истории и современном существовании своей Родины; определить характерные существенные черты её экономического и социального развития, эволюцию политического строя и развитие общественного движения; а также дать представление о мире и общекультурных человеческих ценностях.

Формирование разносторонне развитой личности предполагает, в первую очередь, развитие у неё творческого и критического мышления для приобретения способности самостоятельно анализировать прошлое и настоящее, а также делать собственные выводы в ходе работы с историческими источниками. Поэтому в рамках предмета «История» необходимо не столько добиваться от учащихся пассивного запоминания фактов с их оценками, сколько развивать навык самостоятельного ориентирования в широком круге исторических источников, научить выявлять в историческом процессе причинно-следственные связи, а также определять первостепенные исторические события и явления, работая со значительным массивом информации.

Преподавание истории должно заключаться не только в монотонном запоминании материала, а в знакомстве с историографическими версиями, постановкой, изучением и обсуждением проблем. Благодаря чему работа с историческими источниками «будет не только иллюстрировать те или иные исторические явления, а даст возможность добывать и с помощью анализа, синтеза и сравнения, эффективно обрабатывать информацию» [5, с.174].

При этом необходимо, чтобы уровень сравнений и обобщений был доступным возрасту учащихся, и путь к ним, в большей степени, индуктивным. Поскольку для глубоких и масштабных обобщений «большинство школьников не имеет серьёзного фундамента фактических знаний, а также в силу возраста чаще проявляет интерес не к сложным научным дефинициям, а к конкретным знаниям» [2, с. 152].

Также в процессе преподавания истории в современной школе необходимо переходить от малоэффективного монолога учителя, сугубо вербального способа подачи информации, характерного для субъектно-объектного подхода к обучению, при котором обучающиеся часто бывают перегружены потоком информации, в результате чего утрачивают интерес к предмету, к системно-деятельностному, при котором учащиеся выступают в

качестве партнеров по отношению к учителю, а также друг к другу. Следует осваивать групповые и интерактивные формы работы, развивать систему личностно-ориентированных методов, с помощью которых «учащийся сможет раскрыть свои способности, обрести компетенции для успешной социализации и овладеть необходимыми лично для него навыками» [5, с.174].

Таким образом, необходимо формировать историзм как способность понимать исторические события и давать им обоснованную оценку в их взаимосвязи, которая уникальна для каждого отдельного момента истории. Благодаря этому личность сможет осознавать постоянную изменчивость мира и выявлять закономерности развития различных политических и социальных явлений.

В качестве факторов, непосредственно влияющих на процесс и эффективность исторического образования, в первую очередь, выступают: 1) идеалы, определяющие общественные ценности и описывающие образец личности, которую необходимо сформировать в образовательном процессе; 2) теоретические и методологические подходы исторической науки, конкретизирующиеся в её определённых областях и влияющие на выбор содержания образования (политическая история, социальная история, история быта, история искусства и т.п.); 3) современные педагогические подходы к учебному процессу, основанные на мировом опыте, например, личностно-ориентированные, социо-ориентированные, компетентностные, деятельностные и т.д., каждый из которых способен актуализировать свою логику, и повлиять на построение содержания исторического образования. При этом, необходимо понимание данного образования как многоуровневой открытой гуманитарной системы, которая должна сменить относительно узко понимаемую предметную модель содержания исторического образования, в которой структура школьного исторического образования представляется лишь как порядок реализации в школах курсов отечественной и всеобщей истории.

Однако основные вопросы, касающиеся исторического образования в современной российской школе связаны, в первую очередь, не с той или иной структурой учебного процесса, а с неоднозначностью понимания приоритетных целей образования, соотношением функций обучения, воспитания и развития обучающихся; несовершенством процедуры и механизма оценки их образовательных достижений. Это обуславливает необходимость разработки новой концепции модернизации исторического образования в России, которая способна отвечать на вызовы современного общества и основана не столько на формировании чётко стандартизированного содержания исторического образования, а сколько на его способности к удовлетворению требований со стороны государства и общества к результатам основного и среднего образования, на основе которых должны создаваться условия для оптимизации учебно-воспитательного процесса. Ведь после третьей историографической

революции, связанной с зарождением в конце прошлого века неоклассической модели исторического исследования, «история как наука стала возвращаться к присущей ей функции, отвечающей за способствование самопознанию и самоидентификации общества» [3, с. 15].

Учёт основных тенденций мирового развития в XXI в., предполагает осуществление в системе российского среднего образования ряда существенных преобразований, которые должны позволить системе общего образования в целом и исторического образования в частности отреагировать на следующие вызовы современности:

1) ускорение развития общества, увеличение масштабов возможностей политического и социального выбора для граждан, что предполагает подготовленность выпускников школ к формированию собственной гражданской культуры; воспитание гражданственности;

2) существенное расширение межкультурного взаимодействия, при котором актуализируется значимость эффективного формирования навыков коммуникации;

3) увеличение масштабов глобальных проблем, требующих наличия готовности к международному сотрудничеству для их решения;

4) глубокие структурные изменения в сфере занятости, подразумевающие повышенную мобильность граждан, актуализирующую необходимость в развитии опыта самообучения и самовоспитания и выстраивания индивидуальных образовательных траекторий.

Таким образом, в XXI столетии фундаментальные изменения в социальной жизни предъявляют новые требования к человеку. Всесторонне развитая личность в современном мире «должна обладать ответственностью и инициативностью, умением быстро адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, способностью выбирать, наличием сформированных нравственных ценностей и ключевых социально-значимых компетентностей» [1, с. 24].

Важным вопросом при реализации концепций менеджмента качества исторического образования в современной школе является проблема соотношения внешнего (программно-целевого) управления и самоуправления. Приходится учитывать, что участники образовательного процесса являются равноправными и активными субъектами, обладающими своими специфическими чертами и ценностными установками. При этом, как субъекты менеджмента качества могут рассматриваться не только педагогические работники и обучающиеся с их законными представителями, но и в целом образовательная организация, представляющая собой сложную социальную систему.

Главную роль в образовательном процессе играют прежде всего его ключевые субъекты, то есть учитель и ученик. Деятельность первого в современной школе весьма многогранна, сложна и противоречива, так как часто сопряжена с преодолением различных трудностей, разрешением

конфликтов и проблемой выбора. Это особо отчётливо проявляется в ситуациях, связанных с серьёзными изменениями в государстве, обществе и образовании, когда рациональный выбор не позволяет в полной мере проявить свою позицию по отношению к тому или иному явлению. Ситуация может усугубляться усложнением общего контекста функционирования образовательного учреждения, соревновательностью или противоборством на уровне идеологии, вовлечением образовательных организаций в глобальные социальные процессы и т.п. Эти проблемы в большинстве случаев решаются «посредством включения педагогов в различные формы повышения квалификации, в том числе инновационные, как, например, в виде обучения внутри организации, так и посредством участия в сетевых профессиональных сообществах» [4, с. 26].

Учитель является ключевой фигурой образовательного процесса. Его взгляд на историю и способность интересно излагать и доступно объяснять формируют интерес к предмету у учащихся. Поскольку у них нет чёткого представления о прошлом, учитель формирует его с помощью понятного изложения материала» [5, с. 185].

До сих пор продолжается относительно длительный процесс становления и развития систем оценки качества, с их организационно-процессуальным оформлением и нормативно-правовым обеспечением. Причём «оценка качества образования в данный момент осуществляется как вертикализовано структурами, уполномоченными государством, так и начинает проявляться оценка в виде профессионально-общественной аккредитации образовательных программ» [4, с. 96].

Однако ни для прямого, ни для опосредованного потребителя образовательных услуг не особо важны вопросы разработки основной образовательной и рабочих учебных программ, проектирования учебного плана и оптимизации обучающих методик. Его в большей степени интересует возможность образовательной организации и её педагогического состава создать учащемуся условия для продолжения образования на следующем уровне, сберечь его здоровье, обеспечить комфортные условия пребывания в данной организации и т. п. Часто такие оценки и оценочные суждения, формально представленные в качественных или количественных шкалах, подвержены значительному влиянию случайных факторов, а также бывают довольно субъективными или даже тенденциозными.

К тому же неспецифическая педагогическая культура значительной части населения, в той или иной степени связанного с образованием, не позволяет адекватно и точно оценивать его качество, как бы это могли сделать представители профессионального педагогического сообщества. Поэтому всё вышеизложенное стоит учитывать при создании и внедрении системы качества исторического образования для современной школы, опираясь в данном процессе и на общие исходные закономерности эффективного функционирования систем качества в образовательных

организациях. Такие, как «принцип дуализма в модернизации системы качества, который предполагает одновременный учёт информации «от прошлого» с опорой на имеющийся опыт и информации «от будущего», основанной на прогнозировании общественных и культурных тенденций, и выстраивании образовательных стратегий на основе данных прогнозов; неравномерность развития ключевых элементов системы в ходе её эволюции, которая может быть обусловлена определёнными стартовыми условиями и непредсказуемостью некоторых промежуточных результатов; интеграция и дифференциация отдельных явлений системы качества в ходе её развития, а также образование новых структур, форм и способов принятия решений; значительное влияние различных исходных условий, а также внутренних и внешних факторов, как на окончательные сроки развертывания системы качества в образовательных организациях, так и на последовательность этапов внедрения этой системы; повторяемость основной части процессов и видов деятельности в рамках системы качества, чёткое сочетание коротких, средних и длинных циклов их реализации и оптимизации» [4, с. 110].

Таким образом, данный подход к формированию и совершенствованию школьного курса по предмету «История», а также проектированию историко-познавательной деятельности в современной школе может способствовать усилению деятельностного элемента в процессе обучения, не навредив при этом фундаментальности и систематичности теоретических знаний обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вяземский Е. Е. Образовательная политика постсоветской России и реформа общего исторического образования // Проблемы современного образования. 2013. №3. С. 5–23.
2. Кацва Л.А. Преподавание истории в современной российской средней школе: проблемы и перспективы // Вопросы образования. 2005. С. 128–163.
3. Орлова М.Н. Постсоветский период методологии школьного исторического образования // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. С. 12–18.
4. Панасюк В.П., Третьякова Н.В. Качество образования: Инновационные тенденции и управление. Екатеринбург: РГППУ. 2018. 201 с.
5. Саплина Е.В. Проблемы исторического образования // Вопросы образования. 2005. С. 173–185.

ВНУТРИШКОЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Д.А. Колягина, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование,
Профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. С.А. Травина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Основополагающей особенностью, присущей современному обществу, является высокий темп изменений, происходящих в различных сферах деятельности человека. Каждое новое поколение с самого момента

рождения погружается в интенсивно меняющиеся, динамичные условия жизни, подстраивается под них и постепенно адаптируется, приобретая необходимые для этого навыки, компетенции. За постоянным изменением условий деятельности в том или ином обществе следует изменение требований к уровню подготовки человека, направлению его развития. Иными словами, у человека возникает необходимость в течение короткого периода времени восполнить тот пробел своих знаний или умений, который образовался у него в результате изменения условия осуществления какой-либо деятельности, а соответственно и изменения требований к ее исполнителю, к уровню его подготовки.

Система российского образования также динамично развивается, следуя всем нововведениям, существующим в обществе.

Так, согласно Государственной программе «Развития образования» на 2018–2025 годы, утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642, одной из основных целей развития образования является сохранение и преувеличение качества образования, а именно: обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования; вхождение РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования; обеспечение средневзвешенного результата Российской Федерации в группе международных исследований PISA (не ниже определенного места в конкретно обозначенный год); увеличение удельного веса численности выпускников, трудоустроившихся в течение календарного года, следующего за годом выпуска [6].

Однако повышение эффективности общего образования, а также обеспечение его конкурентоспособности прямо зависят от уровня развития профессиональной компетентности педагогических работников. Профессионализм учителя обеспечивает возможность формирования качественно новой системы общего образования, является одним из ключевых факторов организации продуктивной творческой деятельности и как результат – развития школьников, их успешной социализации, удовлетворяющей потребностям современного общества.

Соответственно даже при сохранении отработанных и обоснованных способов подготовки российских учителей, у них необходимо развивать и новые профессиональные качества в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагогической деятельности [7].

Поэтому в общеобразовательных школах необходимо создавать условия для становления педагога-профессионала, для своевременного и полноценного развития его профессиональной компетентности.

Согласно В.Ю. Кричевскому, «компетентность – это наличие определенных знаний, необходимых для успешного осуществления деятельности, понимание практической значимости этих знаний, набор операционных умений, владение алгоритмами решения практических задач, способность творческого подхода к профессиональной деятельности» [1, с.

138–142]. Иными словами, компетентный – это «знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области» [4, с. 288].

По мнению Д.С. Савельева, профессиональная компетентность – это способность должностного лица успешно решать относящиеся к его компетентности задачи [5].

А.К. Маркова считает, что компетентный – это «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников. При этом компетентность учителя определяется также соотношением его профессиональных знаний и умений, с одной стороны, и профессиональных позиций, психологических качеств – с другой» [2].

В структуре профессиональной компетентности педагога А.К. Маркова выделяет четыре основных компонента: 1) гностический – профессиональные, объективно необходимые педагогические и психологические знания; 2) деятельностный – профессиональные, объективно необходимые педагогические умения; 3) ценностно-смысловой – профессиональные психологические установки учителя, требуемые в его профессии; 4) личностный – личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [2].

Э.Ф. Зеер выделяет следующие компоненты профессиональной компетентности педагога: 1) социально-правовая компетентность – это знания и умения в сфере взаимодействия с людьми и общественными институтами, а также владение приемами профессионального общения и поведения; 2) персональная компетентность – это способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде; 3) специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и адекватно оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности; 4) экстремальная компетентность – способность действовать во внезапно усложнившихся, экстремальных условиях [8].

Соответственно существует необходимость в организации в образовательном учреждении системы обеспечения развития качества профессиональной подготовки педагогических кадров.

Как отмечает в своих работах Л.М. Митина, профессиональное развитие учителя – это активное качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому способу профессиональной деятельности [3].

Управление развитием профессиональной компетентности учителя – это процесс, предусматривающий непрерывное целенаправленное повышение уровня профессионального мастерства учителя, реализуемое

через сознательное планирование, организацию, мотивацию и контроль, посредством сочетания различных методов, адекватных конкретной ситуации.

Если рассмотреть процесс развития профессиональной компетентности педагога конкретной школы (Московской области), то можно выделить такие способы повышения педагогического мастерства, как работа и взаимодействие учителей внутри методических объединений по предмету; участие педагогов в профессиональных конкурсах, внутришкольных научно-практических конференциях, семинарах, вебинарах, мастер-классах; участие в курсах повышения квалификации; проведение открытых уроков, а также посещение уроков коллег; кураторство, наставничество, оказание помощи молодым специалистам.

Однако проанализировав существующую систему внутришкольного управления развитием профессиональной компетентности учителя на примере одной из школ Московской области, мы выявили, что действующая система управления помогает удовлетворить не все требования, предъявляемые к профессиональному уровню педагога. Она обеспечивает усвоение педагогическим коллективом определенного объема необходимых актуальных знаний, овладение обязательными умениями, но не учитывает индивидуальную ситуацию каждого педагога, т. е. не принимаются во внимание те проблемы, которые имеются у того или иного педагогического работника, и которые впоследствии необходимо решить, индивидуально обеспечив учителя соответствующим информационным, ресурсным и организационно-педагогическим и психологическим сопровождением. У каждого педагогического работника должен быть разработан свой индивидуальный путь развития профессиональной компетентности, маршрут профессионального роста, с учетом всех имеющихся проблем и дефицитов в той или иной компетенции, составляющей итоговый уровень профессионализма.

Таким образом, для осуществления результативной педагогической деятельности, отвечающей требованиям действующего законодательства, запросам общества и потребностям подрастающего поколения, у учителя на соответствующем уровне должен быть развит ряд обязательных компетенций. Процесс формирования профессиональной компетентности педагога должен носить целенаправленный характер и осуществляться на конкурентоспособном уровне с определенной периодичностью.

Именно поэтому в общеобразовательном учреждении целесообразно переосмыслить концепцию работы системы внутришкольного управления развитием профессиональной компетентности педагогических работников. Важно не ограничиваться предоставлением учителю возможности повышать свою квалификацию, знакомиться с новыми требованиями или более современными образовательными ресурсами. Особенно важно на начальном этапе выявить имеющиеся у учителей пробелы в уже усвоенных компетенциях, ликвидировать их и уже на более устойчивом фундаменте

(полностью усвоенных базовых компетенциях) выстраивать новые компетенции, необходимые для работы в инновационной, современной образовательной среде.

В настоящее время проблема развития профессиональной компетентности педагогических работников и управления профессиональным ростом педагога требует особого внимания и детального рассмотрения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галашкина Ю.М. Теоретический аспект компетентности. Виды компетенции. Формирование компетенции как фактора конкурентоспособности работника // Вопросы экономики и управления. 2016. № 5 (7). С. 138–142.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
3. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски: монография М.; СПб: Нестор-История, 2018. 454 с.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
5. Панфилова О.И. Понятие «профессиональная компетентность» и различные подходы к изучению феномена данного понятия // Инновационные педагогические технологии: м-лы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). Казань: Бук, 2016. С. 3–6.
6. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71748426/>
7. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/
8. Шарипова Ш.С. Профессиональная педагогическая компетентность учителя // Молодой ученый. 2017. № 11 (145). С. 511–514.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

М.В. Меньшакова, I курс магистратуры очной формы обучения

Направление 44.04.01 Педагогическое образование

Профиль Менеджмент в образовании

Научный руководитель – ФГБОУ ВО канд. психол. наук, доц. Т.А. Голубева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Формирование воспитательного пространства является одним из приоритетных направлений деятельности Российских вузов. Данная проблема актуализируется и в системе Российского законодательства в сфере образования. Так, согласно Национальному проекту «Образование», намеченному к реализации в 2019–2024 гг., одной из ключевых целей образования является воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций. Особое внимание государства направлено на решение такой значимой задачи, как воспитание и развитие молодежи, обладающей гуманистическим мировоззрением, устойчивой системой нравственных и гражданских ценностей, проявляющей знание своего культурного, исторического, национального наследия и уважение к его многообразию [2].

Таким образом, большое внимание уделяется формированию и воспитанию культурного уровня личности, который отражает степень приобщения к общемировым ценностям, идеям, объем и качество усвоенных знаний, приобретенных умений, навыков. Культурный уровень личности характеризует в самом общем виде степень овладения тем, что накоплено человечеством в ходе исторического развития [5]. Следовательно, актуальным представляется создание не столько воспитательного пространства, а именно культурно-воспитательного пространства вуза.

Понятие воспитательного пространства и его влияния на формирование и развитие отдельных качеств личности изучалось многими авторами-исследователями, такими как Д.В. Григорьев, К.В. Дрозд, А.В. Зобков, Е.Н. Малова, Л.И. Новикова, И.В. Плаксина, Н.Л. Селиванова, Н.И. Смаковская, М.В. Соколовский, Н.С. Степашов, М.В. Шакурова.

В работе Н.Л. Селивановой «Воспитательное пространство как педагогическое понятие и феномен педагогической действительности» воспитательное пространство рассматривается как сложная квазисистема, имеющая сложную структуру и представляющая собой комплекс взаимосвязанных блоков-компонентов: цели; деятельность, обеспечивающая их реализацию; субъекты деятельности, ее организующие и в ней участвующие; отношения, интегрирующие субъектов в некую общность; среда системы, освоенная субъектами; внутреннее управление, обеспечивающее интеграцию всех компонентов системы в целостность. Воспитательное пространство не равнозначно воспитательной среде, ведь под воспитательной средой понимается данность, а не результат конструктивной деятельности [8].

Основываясь на определениях и высказываниях различных авторов, под воспитательным пространством будем понимать специально организованную, структурированную систему педагогических факторов и условий становления личности [4]. В Словаре-справочнике по теории воспитательных систем дается следующее определение воспитательному пространству: «Воспитательное пространство – это среда, механизмом организации которой является педагогическое со-бытие детей и взрослых» [3]. Причем, авторы утверждают, что «Сама по себе среда – данность и не всегда обладает воспитывающим влиянием. Не факт, что и ребенок, находящийся в этой среде, будет осваивать и присваивать ее. Педагогизация среды (адаптация пространства с целью воспитания личности), а также освоение ее ребенком как раз и происходят в процессе целе- и ценностно-ориентированной встречи педагога и ребенка, их со-бытия в данной среде» [3]. Следовательно, при формировании воспитательного пространства в системе высшего образования, необходимо учитывать, что главным механизмом этой деятельности также становится педагогическое событие – взаимодействие преподавателей и сотрудников вуза и обучающихся.

Качество воспитательного пространства высшего учебного заведения

во многом определяется тем, каким будет выпускник, какие нравственные установки и ценности станут его основой не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни. Именно поэтому воспитательное пространство представляет собой достаточно сложный сектор в пространстве вуза, отличающийся своей уникальностью и оригинальностью.

Рассматривая воспитательное пространство как сложную квазисистему, выстраивающуюся на основании воспитательной среды, содержащую множество элементов и развивающуюся на основании взаимодействия этих элементов, попробуем выделить культурно-воспитательное пространство и определить его место.

Анализ научной литературы дает основание рассматривать категорию «культурно-воспитательное пространство» как интеграцию понятий «культура» и «воспитание» [7]. Данное пространство представляется не как отдельный элемент воспитательной системы вуза, а как один из сегментов воспитательного пространства. Следовательно, культурно-воспитательное пространство – это часть воспитательного пространства, ограниченная и отделенная «культурными» критериями.

В связи с обозначенным ранее понятием культурно-воспитательного пространства как интеграции понятий «культура» и «воспитание», обратимся к его «культурной» составляющей. Согласно Толковому словарю Ожегова, «культура – это совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей» [10]. «Культура» – понятие сложное, его изучением занимались ученые этнографы, социологи, психологи, педагоги. По мнению многих ученых (Э.В. Соколов, В.М. Межуев, В.С. Семенов, Н.С. Злобин, А.И. Арнольдов), культуру необходимо рассматривать в теснейшей связи с деятельностью людей [2]. По мнению В.С. Семенова, развитие человека в культуре проявляется в трех основных формах: 1) в культурной, культурно-созидающей, культуротворящей деятельности; 2) в освоении культурной реальности и овладении накопленным человечеством культурным богатством; 3) в личностном проявлении культуры, т. е. в реализации человеком в деятельности освоенных им культурных достижений, знаний, навыков, умений. С позиции деятельностного подхода личность – одновременно и субъект, и объект культуры: она ее создает и ею формируется [9].

Изучив понятие «воспитательное пространство» и понятие «культура» и обратившись к «Рабочей программы воспитания в вузе», в которой изложены отдельные положения воспитательного пространства (на примере программы Тверского государственного университета) можно сделать вывод, что культурно-воспитательное пространство не является отдельным элементом системы воспитания. Здесь логичным видится разделение воспитательного пространства на три сегмента, исходя из задач, способов, средств и методов достижения цели системы воспитания: культурно-воспитательное пространство; социально-воспитательное пространство; спортивно-воспитательное пространство. Данные сегменты

воспитательного пространства хоть и рассматриваются в отдельности, но всегда имеют общие плоскости соприкосновения.

В таком контексте под культурно-воспитательным пространством следует понимать совокупность материально-технических и территориальных условий, комплекс традиционных и событийных мероприятий, проектов и дел, включающих культурные, досуговые и творческие методы и способы развития личности. Таким образом, можно сделать вывод, что формирование культурно-воспитательного пространства вуза позволит сохранить и преумножить нравственные и культурные ценности в условиях современной жизни, позволит реализовать творческие способности студентов, что позитивно скажется на формировании всесторонне и гармонично развитой личности. После окончания обучения по разным образовательным программам выпускник будет обладать не только определенным набором профессиональных знаний и компетенций, но и рядом надпрофессиональных навыков, что позволит ему быть не просто развитой личностью, но конкурентоспособной единицей на рынке труда.

Центром культурно-воспитательного пространства является взаимодействие студента с преподавателями и сотрудниками университета (преподаватели факультетов и институтов, тьюторы, специалисты внеучебной работы, руководители творческих и студенческих объединений) а также взаимодействие и с внешними специалистами, к которым относятся сотрудники организаций социального партнерства, городские и региональные объединения и организации. Культурно-воспитательное пространство – это большая система, взаимодействие элементов которой, направлено на достижение такой национальной цели, как воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций [1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 (ред. от 21.07.2020) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&ts=sny90vSmveaPrdT01&cacheid=EB5F56C77AF102E5C880269A56C01AB2&mode=splus&base=LAW&n=358026#XG0A0vSMxvGKag7U1> (дата обращения: 19.01.2022).
2. Паспорт национального проекта «Образование». Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16). [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf>. (дата обращения: 15.01.2022).
3. Григорьев Д.В., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / сост. П.В. Степанов. М.: Педагогическое общество России, 2002. 33 с.
4. Дроздов К.В. Актуальные вопросы педагогики и образования. 2018. [Электронный ресурс]. URL: https://studme.org/155712/pedagogika/aktualnye_voprosy_pedagogiki_i_obrazovaniya (дата обращения: 28.01.2022).
5. Жигулин А.А. Общекультурные параметры личности // Гуманитарные научные

- исследования. 2012. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2012/03/679> (дата обращения: 24.01.2022).
6. Кузнецова Е.В. Определение культуры: разнообразие подходов. *Perspective of Science education*, 2013. № 5. С. 49. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-kultury-raznoobrazie-podhodov/viewer> (дата обращения: 22.02.2022).
7. Кучеренко М.Н. Культура и образование как составляющие понятия «культурно-образовательное пространство». [Электронный ресурс]. URL: <https://files.scienceforum.ru/pdf/2012/2134.pdf> (дата обращения: 18.02.2022).
8. Селиванова Н.Л. Воспитательное пространство как педагогическое понятие и феномен педагогической действительности. URL: http://www.instrao.ru/images/E_library_Novikovi/Articles/ (дата обращения: 15.01.2022).
9. Семенов В.С. Культура и развитие человека // *Вопросы философии*. 1982. №4. С. 15–29.
10. Толковый словарь Ожегова. [Электронный ресурс]. URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=> (дата обращения: 19.01.2022).

ПРИОРИТЕТНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.А. Домашенко, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Т.А. Голубева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема профилактики школьной дезадаптации младших школьников является очень актуальной в связи с возникновением у дезадаптированных детей проблем в усвоении школьного материала и сложностей в формировании социальных контактов со сверстниками и с учителями. У таких детей повышается психологическая напряженность, которая отражается на их психоэмоциональном и физическом состоянии.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) психолого-педагогические условия реализации программы начального общего образования должны обеспечивать социально-психологическую адаптацию обучающихся к условиям школы с учетом специфики возрастного психофизиологического развития ребенка, включая особенности его адаптации к социальной среде [3, с. 20].

Процесс, обратный адаптации, называется в литературе дезадаптацией. Понятие «школьная дезадаптация» исследовалось такими учеными, как С.А. Беличева, Н.И. Гудкина, М.А. Воронкина. Они предложили следующее определение школьной дезадаптации: «Школьная дезадаптация – потеря ребенком учебной мотивации, низкая успеваемость, конфликтность в общении с учителями и сверстниками» [1, с. 178].

Следовательно, пристальное внимание к профилактике школьной дезадаптации вызвано тем, что, представляя собой «динамический процесс прогрессивной перестройки функциональных систем ребенка, она в то же время обеспечивает его возрастное развитие. При этом снова и снова

актуализируются и используются в подобных ситуациях, закрепляются в структуре личности и становятся подструктурами ее характера те механизмы приспособления, которые возникли в процессе адаптации» [1, с. 178].

По мнению В.П. Петровой, проблема профилактики школьной дезадаптации часто исследуется для предотвращения последующих различных проблем и трудностей, возникающих у школьников. Со школьной дезадаптацией младших школьников авторы связывают «отклонения в учебной деятельности, затруднения в учебе, конфликты с одноклассниками, педагогами и др.» [2, с. 166].

Причинами школьной дезадаптации младших школьников могут быть неадекватная школьная тревожность, неадекватная самооценка и низкая школьная мотивация.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить три основных типа проявлений школьной дезадаптации у младших школьников:

1. Неуспех в обучении в рамках программы начального образования, соответствующей возрасту ребенка, включающий такие признаки, как хроническая неуспеваемость, а также недостаточность знаний и отсутствие учебных навыков. Об этом свидетельствует когнитивный компонент школьной дезадаптации младших школьников.

2. Нарушения эмоционально-личностного отношения к отдельным предметам, обучению в целом, педагогам, учащимся и желанию учиться. Об этом свидетельствует эмоционально-оценочный компонент школьной дезадаптации младших школьников.

3. Постоянно повторяющиеся нарушения поведения в школьной среде и на протяжении всего процесса обучения. Об этом свидетельствует поведенческий компонент школьной дезадаптации младших школьников [1, 2].

Следовательно, учителю начальных классов нужно уметь правильно выстраивать программу профилактики школьной дезадаптации младших школьников на основе диагностики ее причин.

Нами была составлена и реализована программа эмпирического исследования профилактики школьной дезадаптации младших школьников базе МОУ Зубовской СОШ ИМ. П.А. Рассадкина Московской области, Клинского района, п. Струбково. В исследовании приняли участие учащиеся 3-го класса в количестве 12 человек.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение: если учитель начальных классов в своей работе будет применять приемы, направленные на формирование адекватного уровня тревожности, адекватной самооценки и положительной учебной мотивации, то это будет способствовать профилактике школьной дезадаптации детей младшего школьного возраста.

На констатирующем этапе проведена диагностика причин школьной дезадаптации по следующим методикам: методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса с целью изучения уровня и характера

школьной тревожности, методика «Какой я?» О.С. Богдановой для определения особенностей эмоционально-ценностного отношения к себе, методика для оценки уровня школьной мотивации Н.Г. Лускановой.

Анализ результатов диагностики по методике Филипса выявил восемь школьников (67%) с общей тревожностью в школе.

Причём, тревожность связана со следующими причинами: с переживаниями социального стресса – 4 человека (33%); с фрустрацией потребности достижения успеха – 2 ребенка (16%); со страхом самовыражения – 5 детей (42%); тревожность проявляется в виде страха ситуации проверки знаний – 7 учащихся (58%); проявление тревожности в страхе не соответствовать ожиданиям окружающих – 9 детей (75%); тревожность с низкой физической сопротивляемостью стрессу – 6 у детей (50%); проявление неадекватной тревожности в проблемах и страхах в отношениях с учителями отслеживается у 5 учащихся (42%).

По результатам диагностики уровня самооценки по методике «Какой я?» О.С. Богдановой детей с низким уровнем самооценки не выявлено, но у одного ребенка (8%) констатирован очень высокий уровень самооценки, также выявлено 4 ребенка (33%) с высоким уровнем, 7 детей (59%) со средним уровнем самооценки.

По результатам диагностики уровня школьной мотивации по методике Н.Г. Лускановой выявлен 1 человек (8%) с негативным отношением к школе (школьной дезадаптацией); 5 учащихся (42%) с низким уровнем мотивации; у 1 (8%) человека констатировано положительное отношение к школе, но школа привлекает его внеучебной деятельностью; 2 человека (17%) с хорошей школьной мотивацией; у 3 (25%) учащихся констатирован высокий уровень школьной мотивации.

Таким образом, результаты констатирующего этапа исследования показали, что все 100% обучающихся имеют признаки школьной дезадаптации.

На основании полученных на констатирующем этапе результатов была разработана и апробирована программа профилактики школьной дезадаптации. Она была реализована в период с 27.09.2021 по 22.10.2021. Работа проводилась на уроках русского языка, литературного чтения, математики, окружающего мира. На них использовались приёмы, направленные на снижение уровня школьной тревожности, формирование положительной учебной мотивации и формирование адекватной самооценки.

Например, в начале каждого урока для снижения школьной тревожности использовался прием «Дружба начинается с улыбки». На уроке русского языка при изучении темы «Однокоренные слова» использовался прием «Проблемные вопросы». Для формирования учебной мотивации использовался прием «Два плюса». Для формирования адекватной самооценки, снижения тревожности и формирования учебной мотивации на уроке математики были использованы приемы «Я знаю число и цифру», «Числа, бегущие навстречу друг другу».

После завершения формирующего этапа исследования была проведена контрольная диагностика по тем же методикам, что и на констатирующем этапе.

По методике уровня школьной тревожности Филипса выявлена следующая динамика: количество учащихся, испытывающих тревожность в школе, уменьшилось на 92%. Выявлен только один школьник, испытывающий общую тревожность к школе. Таким образом, произошло снижение школьной тревожности.

Динамика по диагностике неадекватной самооценки по методике «Какой я?» О.С. Богдановой прослеживается у одного обучающегося, который имел очень высокий уровень самооценки, которая была скорректирована до высокого уровня.

Результаты исследования уровня школьной мотивации по методике Н.Г. Лускановой показали, что у всех учащихся школьная мотивация пришла в норму: хорошая школьная мотивация проявляется у 6 учащихся (50%), высокий уровень школьной мотивации – у 6 учеников (50%).

Таким образом, цель исследования достигнута, гипотеза о том, применение учителем начальных классов в своей работе приемов, направленных на формирование адекватного уровня тревожности, адекватной самооценки и положительной учебной мотивации, способствует профилактике школьной дезадаптации детей младшего школьного возраста, подтверждена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронкина М.А. Специфика дезадаптации в младшем школьном возрасте// Вестник Таганрог. института им. А.П. Чехова. 2016. № 1. С. 176–180.
2. Петрова Е.Ю. Школьная дезадаптация и педагогические условия ее преодоления //Вестник ТПУ. 2012. № 11. С. 166–169.
3. ФГОС НОО Требования к условиям реализации программы начального общего образования НОО. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». <https://moiprava.info/obrazovanie/pravo-na-obshchee-obrazovanie/pravo-na-nachalnoe-osnovnoe-i-srednee-obshchee-obrazovanie/354-trebovaniya-fgos-noo-k-usloviyam-realizatsii-osnovnoj-obrazovatelnoj-programmy-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya?>

ИЗУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШЕКЛАСНИКОВ С ЗПР В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е.П. Козакова, III курс заочной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Перед нами всегда открыт вопрос взаимодействия между личностью и обществом. Этот вопрос очень часто задают себе и учителя, и классные руководители. Они встречаются с уникальными задачами в своей рабочей

деятельности. Уникальность этих задач состоит в том, что личность каждого обучающегося индивидуальна, но процессы, происходящие в обучении, требуют некой «стандартизации».

В норме в младшем школьном возрасте, от 6 до 12 лет, интерес от игровой деятельности переходит к учебной деятельности. Но у детей со статусом задержки психологического развития (ЗПР) интерес к игре остаётся ведущим, и поэтому игра остается основным методом для обучения, а также взаимодействия со сверстниками [1]. Но за каждой личностью стоит своя уникальная, отличная от остальных, жизненная ситуация, которая проявляется в примерах взаимоотношениях даже детей с ЗПР младшего школьного возраста. Изучение таких уникальностей будет актуально всегда, из-за отличий как детско-родительских отношений в каждой отдельно взятой системе, так и различий в обществе, в которое попадает отдельно взятая личность. Изучение таких особенностей будет вспомогательным инструментом для понимания и выстраивания своей дальнейшей работы с детьми для учителей и классных руководителей.

Для изучения взаимоотношений в параллели вторых классах был взят самый «сложный» класс, по субъективной оценке учителей. Класс состоит из 10 человек со статусом ЗПР 7.2.

Выбранная методика для изучения «Цветосоциометрия» П.В. Яшина позволяет изучить эмоционально-непосредственное межличностное отношение с окружающими, а также собственное отношение ребенка к самому себе на момент работы.

Результаты изученной группы такие по отношению к себе дети выбирали: 30% зелёный цвет (значение: желание самоутвердиться, понравиться окружающим, стремится к удовлетворению своих потребностей, склонен к депрессии); 20% желтый цвет (значение: свободный от комплексов, оптимистичный, кокетливый, много фантазирует, любит перемены ради перемен); 20% синий цвет (значение: мечтатель, склонен к фантазированию, миролюбивый, печальный, присутствует жалость к себе, часто обижается на мелочи); 20% оранжевый цвет (значение: оптимистичен, любит участвовать в многолюдных развлечениях, является приятным собеседником); 10% серый цвет (значение: устойчивое стрессовое состояние, внутренний конфликт, стремление уйти из неблагоприятной ситуации, нехватка эмоциональной отзывчивости со стороны окружающих, но при этом самолюбив, возможен страх одиночества).

К явно предпочтительным отношениям дети относили своих родственников, что является возрастной нормой и может прояснить отношения ребенка к своей семье: 31,3% синий цвет (значение: немного флегматичен, предпочитает покой; стремится избавиться от проблем, но предпочитает пассивно ждать, а не активно действовать); 25% черный цвет (значение: контролирует и прячет свои чувства; озабочен отношениями с окружающими; притягивает таинственностью, недосказанностью); 18,7%

зеленый цвет (значение: ощущение спокойствия, расслабленности, удовлетворенности от этого человека); 12,5% желтый цвет (значение: значимый человек, авторитет, на которого хочется быть похожим; стремление быть ближе к человеку; ощущение приятного возбуждения от общения с ним); 12,5% серый цвет (значение: признание достоинств человека, одновременно недовольство характерными особенностями: занудливостью, мелочностью, излишней опекой).

К предпочтительным отношениям дети относили дальних родственников, внешкольных друзей и одноклассников: 78% коричневый цвет (значение: стремление к четкому контролю над собой, вплоть до расписания режима, плана действия, но не доводит начатое дело до конца, активное стремление к эмоциональной разрядке); 8% оранжевый цвет (значение: неопределенное отношение; вызывают умиления некоторые свойства характера; желание больше узнать о человеке, стать ближе); 7% белый цвет (значение: желание самых близких личных контактов; проявление нежности, доброжелательности к людям); 7% желтый цвет (значение: признание талантов и особенных положительных черт характера).

К антипатии дети относили своих как своих одноклассников, так и внешкольных друзей: 27% розовый цвет (значение: болезненное раздражение мешает наладить близкие контакты с окружающими); 27% красный цвет (значение: агрессивный, придирчивый, не признает за собой данные свойства, авторитарен, хвастлив, стремится любыми средствами сохранить лидерство); 18,5% коричневый цвет (значение: нетерпим к окружающим, предъявляет высокую требовательность к людям, часто злобу); 18,5% черный цвет (значение: действует рассудочно, отрицает положительные стороны окружающих; высокая степень агрессивности, эгоистичность, тревожность); 9% оранжевый цвет (значение: излишняя импульсивность, несобранность, язвительность) .

Результаты, полученные с помощью данной методики, позволяют сделать следующие выводы об отношениях детей младшего школьного возраста с ЗПР в изучаемой группе.

По отношению к себе те дети, которые выбирали желтый, зеленый, синий и оранжевые фишки, находятся в стабильном состоянии. У них есть особые предпочтения и вариации в поведении (к примеру, те, кто выбрал синий, могут быть обидчивыми, что и наблюдается в реальности). Отдельного внимания и четкой проработки ситуации требует группа детей, которая выбрала по отношению к себе серую фишку. Это может быть свидетельством того, что у детей есть внутренний конфликт и неоднозначное отношение к самому себе, которое может проявляться в различных ситуациях в виде несформированной единой линии поведения во взаимоотношениях. В реальности у данной группы детей наблюдается неоднозначность поведения. К примеру, ребенок не любит рисовать, и на уроке ИЗО избегающее поведение, которое проявляется в фразах «я ничего

не умею», «у меня ничего не получится» или в специальном искажении своих работ для всеобщего смеха. А в ситуации успеха ребенок занимает четкую позицию лидера. Стоит так же отметить, что по учебе ребенок показывает высокие результаты.

По явно предпочтительному отношению, как было отмечено выше, дети выбирали родственников. По цвету фишек, с которыми соотносились родные, и выбирались синий, зеленый или желтый цвет, также может говорить о стабильном и комфортном взаимоотношении с близкими. У тех же детей, кто выбирал черный и серый цвета есть сложности в семейной системе. Один ребенок выбрал к себе и к своим родителям серый цвет. Это позволяет сделать предположение, что конкретно у этого ребенка причина внутреннего конфликта находится в семейной системе.

В предпочтительных отношениях большинство детей выбрало коричневый цвет, что может свидетельствовать о контроле над расписанием, связанное с привыканием к школьному режиму, возможно некоторому перенапряжению из-за посещения дополнительных кружков, и последующей эмоциональной разрядки. Например, в школе два дня подряд были события: соревнование в знаниях речевого этикета в параллельных классах и выступление с еженедельными новостями мира перед всей младшей школой. Один ребенок на соревнованиях сначала начал плакать, при этом отказываясь выходить, а потом начал драться с одноклассниками, и такое же поведение было замечено на следующий день. Эти события как раз и свидетельствуют о перенапряжении детей и дальнейшей эмоциональной разрядки в разных проявлениях.

К конфликтным отношениям дети выбирали розовый и красный цвета, и в большинстве случаев называли своих одноклассников, чем внешкольных друзей. Это может говорить о том, что несмотря на общую деятельность и нахождение продолжительное время в одном пространстве, среди одноклассников могут возникать конфликты и необходимо усилить работу над сплоченностью в классе. Выбранные детьми цвета могут помочь нам в определении причин тех или иных проблем среди одноклассников, а конкретнее, раздражения, агрессивности и взаимной конкуренции, которую дети чувствуют по отношению к друг другу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шешукова Н.Н. Особенности межличностных отношений со сверстниками младших подростков с задержкой психического развития, обучающихся в разных педагогических условиях: автореф. дис. канд. психол. наук. Н. Новгород, 2009. 27 с.

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Д.Ю. Чистякова, III курс очной формы обучения

Направление 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки

Профиль Начальное образование и иностранный язык (английский)

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. С.А. Травина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) при обучении младших школьников учителю следует ориентироваться на получение заранее планируемых и нормативно определенных результатов – личностных, метапредметных и предметных. Метапредметные результаты в начальных классах представлены в виде четырех групп универсальных учебных действий: личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных.

Термин «универсальные учебные действия» (УУД) можно определить как «совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [4].

В словаре терминов Т.В. Василенко приводится следующее определение понятию: «Универсальные учебные действия – инвариантная основа образовательного и воспитательного процесса» [1].

Можно выделить четыре блока основных видов УУД: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные.

Наше исследование будет рассматривать коммуникативные УУД. К.П. Зайцева понимает под коммуникативными действиями «комплекс индивидуально психологических качеств личности младшего школьника социальной направленности (контактность, эмпатия, доброжелательность); уровень знаний, умений и навыков социально-коммуникативной деятельности (знание законов бесконфликтного общения с окружающими, навыки культуры поведения, умение быстро ориентироваться в знакомой и незнакомой ситуациях и др.); желание и потребность вступать в социально-коммуникативную деятельность; умение анализировать и адекватно оценивать социально-коммуникативные ситуации и отслеживать своё состояние в деловых и личностных контактах с окружающими» [2].

Поскольку педагогу начальной школы важно корректно сформировать коммуникативные навыки ребенка, которые будут способствовать его дальнейшему развитию, необходимо сделать акцент на ведущей деятельности детей – игре.

Д.Б. Эльконин описал социальную природу игры: «Ролевая игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Таким образом, он является социальным по своему происхождению, по своей природе» [6, с. 63].

Также у Д.Б. Эльконина можно найти следующее определение игры: «Человеческая игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [5]. Автор также отмечал, что любимыми детскими ролями бывают роли тех людей, которые «занимают особое место в обществе, на которых сконцентрировано общественное внимание» [7].

Д.Б. Эльконин уделял особое внимание развивающей функции игры,

останавливаясь на её значении для развития мотивационно-потребностной сферы ребёнка. Он писал: «В игре происходит эмоционально-действенная ориентация в человеческой деятельности, возникает осознание своего ограниченного места в системе отношений взрослых».

На развитии в игре воображения, образного мышления ребёнка ссылались другие отечественные ученые-психологи Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн. В их работах приводится анализ значения игры для морально-нравственного развития детей, прежде всего роль самого содержания игры, благодаря которому происходит овладение ребёнком нормами и правилами взаимоотношений в социуме.

Ценность игровой деятельности заключается в том, что игра обладает широким спектром возможностей для формирования детского общества, здесь дети самостоятельно создают формы общения.

Важная роль игры в развитии психических процессов ребёнка определяется тем, что игровая деятельность вооружает ребёнка доступными для него способами активного воссоздания, моделирования с помощью внешних, предметных действий такого содержания. В сюжетно-ролевой игре ребёнок замещает предметы, примеряет на себя новую роль и выстраивает свои действия в соответствии с этой ролью. В игре ребёнку впервые открываются отношения, возникающие между людьми в процессе их трудовой и бытовой деятельности, их права и обязанности [3]. В процессе игры появляются и развиваются новые виды деятельности младшего школьника. В форме игровой деятельности происходят первые элементы обучения детей. Игра создаёт «зону ближайшего развития ребёнка».

Л.С. Выготский писал: «В игре ребёнок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Ребёнок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения».

В процессе развития сюжетно-ролевой игры задача педагога – обратить внимание детей на нравственную сторону поступков людей; научить их видеть и определять характер отношений одного человека с другим или отношение человека к животным и давать моральную оценку. Важно мотивировать детей задумываться над мотивами поступка, устанавливать взаимосвязь мотива и результата поступка.

Можно выстроить взаимосвязь коммуникативных действий и сюжетно-ролевой игры. Общение способствует успеху игровой деятельности, а игра, в свою очередь, обеспечивает основной и довольно эффективный способ организации общения.

Необходимо отметить, что сюжетно-ролевые игры имеют большое значение в учебном образовательном процессе, т.к. они направлены на формирование различных видов коммуникативных УУД.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

2. Василенко Т.В. ФГОС второго поколения. Словарь терминов: пособие для

работников школ. М.: Грамотей, 2013. 32 с.

3. Зайцева К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности // Начальная школа плюс до и после. 2011. № 4. С. 78–83.
4. Леонова Е.В., Плотникова А.В. Развитие коммуникативных способностей младших школьников в условиях совместной творческой деятельности // Начальная школа. 2011. № 7. С. 91–96.
5. Медведева Н.В. Формирование и развитие универсальных учебных действий в начальном общем образовании. // Начальная школа плюс до и после. 2011. № 11. 59 с.
6. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. Психологический институт РАО МоиПН, 2007. 115 с.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.
8. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы детской игры. М.: Издательство Академии Педагогических Наук РСФСР, 1957. 148 с.

МЕТОДЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Е.М. Смирнова, IV курс очной формы обучения

Направление 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки

Профиль «Начальное образование и иностранный язык»

Научный руководитель – ФГБОУ ВО канд. психол. наук, доц. Т.А. Голубева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современном обществе основное внимание в теории и практике обучения и воспитания уделяется развитию личности ребенка. Познавательный интерес играет одну из главных ролей в становлении личности, так как лежит в основе мотивации учебной деятельности младшего школьника. Интерес к познанию активизирует все психические процессы, побуждает к непрерывному поиску изменения, способности к самоорганизации с целью постановки и решения учебных задач.

Познавательный интерес стал объектом изучения многих психологов и педагогов как ценнейший мотив учебной деятельности. Его рассматривали А.Н. Леонтьев, Н.Г. Морозова, Т.И. Шамова и Н.Г. Щукина.

Доктор педагогических наук Г.И. Щукина описывает интерес, как избирательную направленность личности, обращенную к области познания, «к её предметной стороне и самому процессу овладения знаниями». Кроме того, Г.И. Щукина отмечает, что «процесс формирования интересов происходит в деятельности, структура которой составляет объективную основу развития познавательных интересов» [10].

Советский психолог и педагог А.Н. Леонтьев подчеркивал, что «познавательный интерес – это многогранный процесс, включенный в общую линию развития. Учение базируется, как процесс объективно важной деятельности. Выполняя учебную деятельность, школьник приобретает новую социальную позицию» [3].

Н.Г. Морозова определяет познавательный интерес, как «важную личностную характеристику школьника и как интегральное познавательно-эмоциональное отношение школьника к учению» [4, с. 5–6]. Следует

отметить, что интерес является отношением «эмоционально-познавательным, переходящим при благоприятных условиях в эмоционально-познавательную направленность личности» [8]. Таким образом, понятие «познавательный интерес» трактуется как «избирательное отношение личности к окружающему миру, к его объектам и явлениям» [10].

Формирование интересов школьников происходит, прежде всего, в процессе обучения. Педагогам необходимо активизировать познавательную деятельность и усиливать интерес к обучению на каждом этапе урока, используя при этом индивидуальный подход, дифференцированную работу, разнообразный иллюстрационный и раздаточный материал, информационные компьютерные технологии.

Интерес формируется в процессе обучения посредством предметного содержания деятельности и складывающихся взаимоотношений между участниками образовательного процесса. Главной задачей педагога при организации эффективного процесса обучения в начальной школе являются внедрение в изучаемый материал занимательных моментов, элементов новизны и неизвестности, что помогает развитию познавательного интереса и формированию познавательных потребностей.

Важной задачей преподавания английского языка в современной школе является всестороннее и гармоничное развитие личности, обладающей свободным самостоятельным мышлением и готовой к эффективной деятельности в современном поликультурном информационном обществе.

В федеральном государственном стандарте начального общего образования определены основные цели изучения иностранного языка:

- 1) «приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей; освоение правил речевого и неречевого поведения;
- 2) освоение начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширение лингвистического кругозора;
- 3) формирование дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы» [9, с. 9].

Общеизвестно, что отношение младших школьников к английскому языку зависит от того, какие методы использует учитель на данном уроке. Методика преподавания английского языка в начальных классах должна основываться на самостоятельной и активной деятельности, играх, визуальных методах, а самое главное быть доступной и наглядной для детей.

Использование современных педагогических технологий на уроках английского языка в начальной школе, несомненно, оказывает «непосредственное влияние на повышение познавательного интереса младших школьников» [2, с. 5].

Одним из основных методов формирования познавательного интереса является коммуникативный метод Е.И. Пассова, специалиста в области методики иноязычного образования. По его мнению, «коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, которая заключается не столько в том, что преследуется речевая практическая цель, сколько в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком. Практическая речевая направленность есть не только цель, но и средство, где и то, и другое диалектически взаимообусловлено» [5].

При использовании коммуникативного метода учителю английского языка в начальных классах необходимо создавать условия, при которых изучение материала происходит естественным образом. Исходя из этого, младший школьник сначала начинает запоминать слова, затем фразы и речевые формулы, и только в дальнейшем начинает осознавать грамматический смысл.

Учебные пособия по английскому языку, основанные на коммуникативном методе, содержат актуальные и жизненные темы, такие как семья, школа, окружающий мир. Используя коммуникативный метод, учитель часто дает задание в парах, а также в небольших группах, чтобы обучающиеся в процессе подготовки к заданию привыкали к свободному общению на изучаемом языке. «Материалы пособий учат школьников понимать аутентичные тексты, ситуации и аудиодиалоги» [1, с. 2].

Также для формирования познавательного интереса используется метод проектов, который разработала Е.С. Полат. Метод проектов преобразовывает урок английского языка «в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются практические проблемы с учетом особенностей культуры страны и по возможности на основе межкультурного взаимодействия» [6, с. 3].

В процессе реализации метода проектов школьники должны овладеть определенными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями. «К первым можно отнести умение работать с информацией, анализировать её, делать сообщения и выводы. К творческим умениям относят нахождение различных вариантов решения проблемы, а также умение прогнозировать последствия того или иного решения. К коммуникативным умениям относят умение вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами; умение находить компромисс с собеседником; умение лаконично излагать свою мысль» [6, с. 4].

Чтобы метод проектов формировал познавательный интерес, необходима грамотная подготовка, которая осуществляется в целостной системе обучения. На уроках английского языка метод проектов можно использовать по любой теме. Учитель сам определяет тематику и практическую значимость для младшего школьника. Самое главное – нужно сформулировать проблему, над которой обучающиеся будут трудиться в

процессе работы над темой. Различают «исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, практико-ориентированные проекты. Каждый вид проекта имеет сроки исполнения, поэтапность и количество участников. Поэтому, разрабатывая проект, надо иметь в виду признаки и характерные особенности каждого из них» [6, с. 8]. В связи с этим, применение метода проектов расширяет образовательные горизонты младших школьников и поддерживает познавательный интерес, формируют мотивацию к изучаемому предмету.

Кроме того, чтобы повысить интерес и познавательную активность к изучению иностранного языка применяется игровой метод. Игровой метод учитывает такие особенности младших школьников, как активность, подвижность, эмоциональность и неустойчивость внимания.

На уроках английского языка используются такие виды игр, как орфографические, лексические, фонетические и грамматические.

Фонетические игры обрабатывают звуки в естественной среде, а самое главное способствуют формированию речевых навыков. К ним относятся загадки, игры-имитации, «Hear the difference», «Sound off». Лексические игры позволяют расширить словарный запас, освоить орфографию: «Закончи фразу», «Снежный ком», «Поле чудес». Грамматические игры направлены на закрепление грамматических конструкций: «Questions», «There is...» [7, с. 17].

Деловая или ситуативно-ролевая игра также способствует организации активного общения на иностранном языке. Такие игры могут быть представлены в виде консультаций или пресс-конференций, в которых младшие школьники выполняют функции взрослых. В связи с этим, игровой метод имеет преимущества для дальнейшей активизации и формирования у младших школьников стойкого познавательного интереса.

Подводя итог вышеизложенному, использование таких методов, как коммуникативный метод, игровой метод и метод проектов обеспечивает необходимые условия для формирования познавательного интереса и повышение качества процесса обучения. Такие методы способствуют воспитанию личности, способной в дальнейшем реализовывать свой личностный и интеллектуальный потенциал, а также способствуют самостоятельному поиску и применению знаний в жизненных ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Базылова Ж.Т. Эффективные методы преподавания английского языка в начальном звене // Information and communication technology for language teaching. 2018. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnyye-metody-prepodavaniya-angliyskogo-yazyka-v-nachalnom-zvene/viewer> (дата обращения: 05.02.2022).
2. Иманалиева Г.А. Развитие познавательного интереса// Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 12. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-poznavatel'nogo-interesa-na-urokah-angliyskogo-yazyka-v-nachalnyh-klassah/viewer> (дата обращения: 16.02.2022).
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Просвещение, 2011. 786 с.
4. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе // Психология и педагогика. 2009. №2. С. 5–6.

5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
6. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. №2-3. С. 3–9.
7. Спирина Е.М. Эффективные способы стимулирования познавательного интереса на уроках иностранного языка // Педагогические науки. 2019. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnye-sposoby-stimulirovaniya-poznavatel'nogo-interesa-na-urokah-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 16.02.2022).
8. Феденкова Е.В. Психолого-педагогическая сущность познавательного интереса // Молодой ученый. 2018. № 16 (202). С. 317–319.
9. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Начального Общего Образования / Минобрнауки РФ. М.: Просвещение, 2010. 108 с.
10. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в психологии. М.: Просвещение, 2006. 382 с.

МЕТОДЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Д.А. Кулешова, IV курс очной формы обучения

Направление 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки

Профиль: Начальное образование и иностранный язык

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Т.А. Голубева

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

В настоящее время главной задачей, которая стоит перед образованием, является воспитание сильной, духовно развитой личности с активной жизненной позицией.

Самооценка формирует отношение ребёнка к собственным успехам и неудачам, оценке своих результатов.

В научной литературе понятие «самооценка» рассматривается многими учёными: Д.Б. Элькониным, Липкиной А.И., А.Н. Леонтьевым. В.С. Слостёнин отмечает, что самооценка является «составной и неотъемлемой частью развития личности». Она также оказывает влияние на стиль поведения и жизнедеятельности, во много обуславливает направленность развития субъекта.

Е.В. Рябкова подчеркивает особую роль самооценки в успешности учебной деятельности каждого школьника, рассматривая ее как один из важных личностных параметров умственной деятельности. Самооценка в большой мере влияет на степень успешности любой осуществляемой человеком деятельности [4].

В зависимости от того, является ли самооценка адекватной, завышенной или заниженной, она может подавлять или стимулировать активность учащегося. Обычно дети с заниженной самооценкой настолько уверены в ошибочности своих действий, что не видят смысла пересмотреть работу и убедиться, что в ней нет ошибок. Дети с завышенной самооценкой также не проверяют свою работу, но уже по причине того, что убеждены в собственной правоте, а значит, замечаний от учителя просто не может быть.

На уроках английского языка ситуации, направленные на

формирование самооценки обучающихся, создаёт сам учитель. Он также создает позитивный психологический настрой на анализ результатов собственной деятельности, разрабатывает чёткую шкалу оценивания, оказывает поддержку младшим школьникам, если они решат проявить самостоятельность на следующем этапе с учётом полученных результатов. Для развития самооценки С.Н. Остапова предлагает следующие методические приёмы:

– «Дорожка успеха». При использовании этого приёма ученики перед выполнением задания прогнозируют его успешность и фиксируют своё предположение;

– «Волшебные линейки» – это оценочная шкала, которую дети чертят рядом с работой и отмечают результат своей деятельности после выполнения задания. Самый верх шкалы – успешно, самый низ – неудача. Учитель имеет право корректировать самооценку, рассматривая её адекватность. Критерии могут быть разными (правильность, аккуратность и т.д.);

– «Цветная оценка». При использовании данного приёма ученик рисует внизу своей рабочей тетради два круга. Цвета каждого круга обговариваются заранее. При окончании выполнения задания он закрашивает один круг. Второй круг закрашивает учитель при проверке. Ученик сравнивает свою оценку с оценкой учителя;

– «Кто сможет». Этот приём характеризуется сравнением уровня притязаний с возможностями учеников. Учитель даёт задание и спрашивает: «Кто сможет?». Учащиеся оценивают свои умения и поднимают руки. Один ученик выполняет задание, коллективно проверяется правильность, затем учащийся отвечает на вопрос: «Ты справился с заданием?»;

– «Обоснованный отказ». Данный приём позволяет развить умение обнаруживать границу своих знаний, а также находить задания с недостающими данными в условии;

– «Фронтальная самооценка». Это один из приемов устной самооценки. Учащиеся отвечают на вопросы: «Какую работу мы сейчас выполняли?», «Чему научились?», «Кто с работой справился легко?», «Кому пока трудновато?», «Кто или что помогало вам справиться с работой?», «Кто доволен сегодня своей работой?»;

– «Индивидуальная самооценка». Данный прием подразумевает ответы на вопросы: «Что тебе нужно было сделать?», «Ты все сделал правильно или были недочеты?», «Ты все сделал сам или с чьей-то помощью?»;

– «Взаимооценка». Использование этого приёма предполагает обмен работами после выполнения задания. Выполнение оценивает сосед по парте, а также обосновывает, указывает на недостатки. Другой вариант взаимооценки предполагает сначала оценивание себя, а затем обмен тетрадями и оценивание в паре.

Самооценка может рассматриваться как конечный компонент процесса самоконтроля [3].

Д.Б. Эльконин утверждал, что самоконтроль – это контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав собственных действий [5].

В современных исследованиях выделяют три вида самоконтроля, которые могут быть успешно использованы на уроках:

1. Предварительный (прогнозирующий) самоконтроль заключается в предвидении конечного результата предполагаемого действия. На этом этапе контроля могут быть использованы следующие приемы:

– «Ориентировка». При использовании данного приёма учащиеся задают себе вопросы: «Смогу ли я выполнить задание?», «Трудное ли оно?», «В чем трудность?», «С чего начнёте выполнение?», «На какие этапы будет разделена работа?», «Какая последовательность выполнения?», «Как можно проверить правильность выполнения?», «Какие допустимые затруднения или ошибки могут возникнуть?», «Как построен алгоритм выполнения?». Со временем эти вопросы переходят во внутренний план действий;

– «Фиксирование ошибочного действия». Использование данного приёма предполагает отметку «слабых» мест, требующих внимания.

2. Пооперационный (текущий) самоконтроль характеризуется мониторингом выполняемой работы. При таком виде самоконтроля происходит анализ допускаемых ошибок и немедленная их корректировка по ходу выполнения задания. Самоконтроль нацелен на произвольность внимания, выявление ошибок, качества усвоения. Используемые на этом этапе приёмы могут быть такими: проговаривание; заметки на полях; составление плана дальнейших действий.

3. Итоговый самоконтроль предполагает анализ совпадения итоговых данных с поставленными условиями задачи. Исправления – первая форма самоконтроля, показатель самостоятельности ученика по поиску ошибок. Учитель может предложить другие формы – опросники, шкалы и т.д. На этом этапе контроля могут быть использованы следующие приемы:

– «Учитель» – в этом приёме необходимо найти специально допущенные ошибки в словах, написанных на доске. Используется по окончании учебного блока, модуля;

– «Разноцветные поправки». Приём подразумевает, что выполненную работу ученики сдают учителю. Затем всё ещё не оцененные работы раздаются обратно и с помощью другого цвета школьники вносят поправки. С помощью полученных данных можно судить о наличии потребности в самоконтроле.

Используются задания, направленные на формирование внутренней мотивации к самоконтролю. На этом этапе используются приёмы:

– «Зашифрованный рисунок». В данном приёме ученикам выдают таблицу с английскими словами или транскрипцией. Во время проведения словарного диктанта школьник заштриховывает нужную клетку с подходящим словом. При верном выполнении получается рисунок;

– «Сохрани слово в тайне». В данном приёме учитель перечисляет слова, ученики их повторяют. Но нельзя повторять слова на определённую тему, взамен произношения – хлопать в ладоши, топтать ногами и т.д. Например, нельзя проговаривать названия цветов или животных. В дальнейшем можно ввести два правила (один раз топнуть, два раза топнуть);

– «Спрячь букву». В данном приёме учащиеся должны переписать предложение с доски, не записывая какую-то определённую букву, пропуская её. Также на этом этапе используются кроссворды, пазлы, задания на воссоздание исходного, на поиск отличий, раскраски, цепочки.

Отметим, что в таких заданиях необходим эталон, с которым сравнивается выполненное задание [3, 5].

На начальной ступени обучению английскому языку действие самоконтроля осуществляется по эталону, на следующей – по представлению и на окончательном этапе – на основании обобщенного представления образцов. По утверждению В.В. Давыдова, показатель сформированных исходных видов самоконтроля в учебной деятельности – это умение самостоятельно сопоставлять результаты выполненных заданий с особенностями производимых действий [1].

При обучении иноязычному говорению И.А. Зимняя отмечает особенности формирования слухового контроля. Из представленных ею четырёх уровней мы видим отношение учащегося к ошибке – на первом и втором уровне контроль осуществляется педагогом, на третьем и четвертом – отсутствием этого воздействия, т.к. здесь включается самоконтроль, прослеживается этап сознательно контролируемого действия до принципа автоматизма [2].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учитель способствует формированию адекватной самооценки младших школьников на уроках английского языка, если использует методы обучения «Дорожка успеха», «Волшебные линейки», «Цветная оценка», «Кто сможет», «Обоснованный отказ», «Фронтальная самооценка», «Индивидуальная самооценка», «Взаимооценка», «Ориентировка», проговаривание, заметки на полях, составление плана действий, «Учитель», «Разноцветные поправки», «Зашифрованный рисунок», «Сохрани слово в тайне», «Спрячь букву». Перечисленные методы играют для учащихся роль реального «инструмента», способствующего самообразованию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 2006.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: книга для учителей. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
3. Остапова С. Н. Развитие навыков самооценки и самоконтроля на уроках английского языка во 2 классах // МНИЖ. 2014. №5-3 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-navykov-samoosenki-i-samokontrolya-na-urokah-angliyskogo-yazyka-vo-2-klassah> (дата обращения: 23.02.2022).
4. Рябкова Е. В. Формирование самооценки учащихся // Нач. школа. 2012. № 7. С. 18–21.

5. Эльконин Д.Б. Избр. психол. тр. М.: Владос, 1989. 554 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

А.А. Осипова, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.02. Психолого-педагогическое образование
Профиль Психология и педагогика дошкольного образования
Научный руководитель – канд. психол. наук А.С. Бысюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема психологической готовности к школьному обучению всегда была и остаётся чрезвычайно актуальной. От определения её сущности, показателей готовности, путей её формирования зависит с одной стороны, определение целей и содержания обучения и воспитания в дошкольных учреждениях, а с другой – успешность последующего развития и обучения детей в школе.

Существует множество определений понятия «готовность к школьному обучению». Так, например, психологический словарь гласит, что «"готовность к школьному обучению" рассматривается как совокупность морфо-физиологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому, организованному школьному обучению» [3]. В.С. Мухина утверждает, что готовность к школьному обучению – это желание и осознание необходимости учиться, возникающее в результате социального созревания ребенка, появления у него внутренних противоречий, задающих мотивацию к учебной деятельности [7]. По мнению Н.И. Гуткиной, психологическая готовность к школе – это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников [6]. Наиболее полно понятие «готовность к школе» дано в определении Л.А. Венгера, под которой он понимал определенный набор знаний и умений, в котором должны присутствовать все остальные элементы, хотя уровень их развития может быть разный. Составляющими этого набора прежде всего является мотивация, личностная готовность, в которую входят «внутренняя позиция школьника», волевая и интеллектуальная готовность [4].

На основе вышеизложенных и других, изученных нами определений, можно сделать вывод, что психологическая готовность к школьному обучению – это определенная система основных элементов готовности: волевая, умственная, социальная, а также мотивационная готовность и результат общего психического развития ребенка на протяжении всей его дошкольной жизни.

Наиболее значимой сферой психологической готовности к

школьному обучению, по мнению Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и других учёных, является сформированность именно мотивационной готовности. Ведь её отсутствие влечёт за собой огромное количество трудностей, которые будут препятствовать успешному обучению ребёнка в школе.

Под мотивационной готовностью к школьному обучению подразумевается наличие у будущего первоклассника системы мотивов, обеспечивающих высокий интерес к обучению в школе [2].

Мотив – побудитель деятельности, складывающийся под влиянием условий жизни человека и определяющий направленность его активности [3].

Иначе, мотивационная готовность включает в себя положительные представления о школе, желание учиться в школе, чтобы узнать много нового, а также сформированную позицию школьника [1].

Учебные мотивы, по мнению Л.И. Божович, можно разделить на две группы: широкие социальные мотивы учения и мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью. К первой группе мотивов относятся: 1) широкие познавательные мотивы, состоящие в ориентации на овладение новыми знаниями; 2) учебно-познавательные мотивы, состоящие в ориентации детей на усвоение способов добывания знаний; 3) мотивы самообразования, направленные на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Вторая большая группа мотивов также включает несколько подгрупп: 1) широкие социальные мотивы, состоящие в стремлении получать знания на основе осознания социальной необходимости; 2) узкие социальные или позиционные мотивы, состоящие в стремлении получать одобрение со стороны взрослых, уважение сверстников [5].

Мотивационно готовым к школьному обучению считается дошкольник, которого школа привлекает не внешней стороной (атрибутикой), а возможностью получать новые знания, что подразумевает развитие познавательных интересов. Именно в старшем дошкольном возрасте появляется внутренняя позиция, которая включает в себя определенное отношение дошкольника к школе, к учителю и учебной деятельности, к сверстникам, родным и близким, а также к самому себе. Важно то, каким образом воспитатель, родитель или другой значимый взрослый сможет эффективно организовать учебную деятельность старшего дошкольника.

Недостаточно изученным и одновременно важным аспектом проблемы мотивационной готовности к школьному обучению является вопрос о гендерных различиях мотивационной сферы детей старшего дошкольного возраста.

Нами были изучены статьи на данную тему. Так, О.В. Ходаковская в работе «Особенности гендерных различий готовности детей к школе в работе классного руководителя» говорит о том, что у девочек преобладает учебный мотив и мотив успеха, а у мальчиков социальный и игровой [8].

Это свидетельствует о том, что у девочек высокая ориентация на овладение новыми знаниями, учебными навыками, ярко выражен интерес к новым занимательным фактам, явлениям. Для девочек очень важны высокие оценки, они ориентированы на хорошую учёбу. Для мальчиков – важно стремление занять определённую позицию в отношениях с окружающими, заслужить авторитет; они чаще считают, что учиться нужно для того, чтобы в дальнейшем можно было выбрать хорошую профессию – стать, кем захочешь. Игровой мотив у мальчиков, по результатам исследования О.В. Ходаковской, имеет один из самых высоких показателей по всем мотивам. Мальчикам в школе нравится больше всего играть, гулять, общаться с детьми. В школе их привлекает, в большей степени, деятельность, направленная на развлечения. К аналогичному результату пришла и Е.А. Калинина в своей статье «Возрастные и гендерные особенности мотивационной готовности детей к школьному обучению» [7].

Для практического подтверждения гендерных различий детей к школьному обучению нами были проведены диагностики: «Стандартная беседа» Т.А. Нежной и методика исследования мотивации учения у старших дошкольников (М.Р. Гинзбург). Диагностики проводились в МБДОУ детский сад № 5 г. Твери. В исследовании приняло участие 50 детей старшего дошкольного возраста, 25 мальчиков и 25 девочек.

По результатам методики «Стандартная беседа» Т.А. Нежной, которая направлена на исследование внутренней позиции школьника и выявление характера ориентации на школьно-учебную деятельность, мы установили, что у девочек внутренняя позиция школьника сформирована в большей степени, чем у мальчиков.

Так среди мальчиков 9 (36%) человек имеют низкий уровень, что говорит о том, что ребёнок не проявляет интереса к школе, то есть внутренняя позиция школьника ещё не сформирована.

Ярким примером послужит Серёжа Б. На вопрос «Хочешь ли ты идти в школу?» он категорично ответил – нет. И вместо посещения детского сада, школы, он выбрал игры. Отсутствие внутренней позиции школьника подтверждает и его поведение в детском саду: на занятиях ему не интересно, непонятно, после сна очень долго приходит в себя. Миша М. с низким уровнем сформированности мотивационной готовности к школьному обучению, вместо занятий «убежал бы на юг».

14 человек (56%) – имеют средний уровень, что свидетельствует о преимущественном интересе ребенка к внешней атрибутике школьной жизни. Внутренняя позиция школьника находится на начальной стадии формирования. И всего 2 мальчика (8%) – показали высокий уровень школьно-учебной ориентации, внутренняя позиция школьника у них достаточно сформирована.

Среди девочек низкий уровень внутренней позиции школьника выявлен у 1 девочки (4%), средний уровень имеют 18 человек, что

составляет 72% от числа опрошенных. Высокий уровень внутренней позиции школьника наблюдается у 6 девочек (24%). Это самые ответственные и смыслённые девочки.

Полученные диагностические результаты по методике М.Р. Гинзбурга, которая направлена на выявление уровня и качества мотивации к школьному обучению, говорят о различии степени выраженности ведущих мотивов к школьному обучению. Адекватными мотивами считаются: учебный – желание ходить в школу для получения знаний; социальный – понимание важности и необходимости обучения для дальнейшей жизни; позиционный – связан с новой позицией в обществе.

Мотивы на адекватность школьному обучению у 14 мальчиков (56%) сформированы неадекватно, у 11 (44%) мальчиков мотивы к школьному обучению адекватны. В то время, как только у 3 девочек (12%) мотивы сформированы неадекватно, у 22 (88%) девочек мотивы к школьному обучению адекватны.

Проанализировав выраженность мотивов, нами были выявлены следующие данные: внешний мотив выражен у 3 мальчиков (12%), учебный отсутствует, игровой – у 3 (12%), позиционный выявлен у 8 детей (32%), социальный у 2 (8%), оценочный у 9 мальчиков (36%). А вот у девочек внешний мотив выражен у 1 девочки (4%), учебный у 7 девочек (28%), игровой – отсутствует, позиционный выявлен у 7 детей (28%), социальный у 6 (24%), оценочный у 4 девочек (16%).

Таким образом, в мотивационной готовности к школьному обучению мальчиков и девочек существуют различия. А именно она проявляется в более высокой степени у девочек, нежели у мальчиков. Так, для девочек характерно иметь более высокий уровень мотивационной готовности к школе, так как у них преобладают мотивы удовлетворения потребности стать умнее, взрослее, интереснее, занять новую позицию. Для мальчиков более свойственно преобладание не учебных мотивов, а мотива общения и мотива удовлетворения потребности личностного роста – обретения самостоятельности и игровые мотивы. Данные различия важно учитывать и помогать ребёнку раскрыть свои уникальные возможности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под общ. ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, 1997. 352 с.
3. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 672 с.
4. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе. М.: Знание, 1994. 192 с.
5. Гонина О.О. Психология младшего школьного возраста. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 272 с.
6. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
7. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990. 175 с.
8. Ходаковская О.В., Юдаева Е.А. Особенности гендерных различий готовности детей к школе в работе классного руководителя // Большой Конференц-Зал: дополнительное

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ КОНФЛИКТНОСТИ МЕЖДУ РОДИТЕЛЯМИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.Ю. Николаева, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.02. Психолого-педагогическое образование
Профиль Психология и педагогика дошкольного образования
Научный руководитель – канд. психол. наук А.С. Бысюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Семья – это самый первый, главный и древнейший по своим временным рамкам появления институт взаимодействия между людьми. Именно в нем происходит первичная социализация и гармоничное развитие ребенка. Родители целиком и полностью берут на себя ответственность за воспитание подрастающего поколения.

Детям важно чувствовать себя физически и психологически защищенными в семье. Свою защищенность они связывают со стабильностью в отношениях со взрослыми. Психологический климат семьи прямо влияет на эмоциональное состояние ребенка. Благоприятный микроклимат способствует тому, что каждый член семьи чувствует себя равным, нужным, защищенным и уверенным.

В психологии под эмоциями понимают психические процессы, протекающие в форме переживаний и отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека».

Эмоциональная сфера является ведущей в психическом развитии детей дошкольного возраста и поэтому является основой для осознания ребенком самого себя. Эмоции играют важную роль в жизни детей: помогают воспринимать действительность и реагировать на нее. Проявляясь в поведении, они информируют взрослого о том, что ребенку нравится или огорчает его [4].

Эмоциональное развитие ребенка связано с определенными социальными ситуациями, среди которых присутствуют те, которые отрицательно влияют на самочувствие ребенка. Главные из них связаны с неудовлетворенностью ребенка общением со взрослыми, прежде всего с родителями. Межличностное общение в семье является ключевым моментом ее жизнедеятельности, определяет эффективность ее функционирования, а также ресурсы ее роста и развития. Недостаток тепла, ласки, разлад между членами семьи, отсутствие тесных эмоциональных контактов с родителями приводят к формированию у ребенка тревожно-пессимистических личностных ожиданий.

В настоящее время, по данным исследований в сфере семейных отношений, конфликты между супругами происходят значительно чаще. Часто под гнетом собственных проблем и переживаний, семейная пара вступает друг с другом в противоречия, которые впоследствии перерастают в серьезные конфликты. Рассматривая супружеские конфликты более

подробно, помимо прочих факторов, влияющих на возникновение столкновения, стоит учитывать влияние пандемии COVID-19 на институт семьи и брака. Доказано, что COVID-19 затрагивает не только органы дыхания, но и влияет на появление неврологической симптоматики. Ситуация, в которой оказались люди, сама по себе способствует возрастанию тревожности и паники. Быстрое распространение инфекции и ограниченные возможности лечения заболевания привели к увеличению случаев нападения, насилия, алкоголизма. Психологические реакции на пандемию включают в себя неадекватное поведение, эмоциональный дистресс и защитные реакции в виде тревожности, страха, фрустрации, гнева, чувства одиночества, скуки, депрессии, поведения избегания [1]. Не удивительно, что случаи возникновения супружеских конфликтов участились, особенно в период самоизоляции, когда супруги находились только наедине друг с другом. Весной 2020 г. глава Всероссийского центра изучения общественного мнения В.В. Фёдоров заявил, что после снятия ограничений, наложенных в связи коронавирусом, «пик разводов точно появится». Утверждение Федорова В.В. можно считать оправданным.

Как показывает практика, больше всех в семейных конфликтах страдают именно дети. При возникновении конфликта между родителями у ребенка теряется всякое чувство защищенности, на первый план выходят тревожность, вечное напряжение, патологические страхи.

Согласно исследованию, в котором рассматривалась выраженность страха у детей из неполных, полных и конфликтных семей, особую чувствительность в плане страхов у дошкольников обнаруживают при наличии конфликтных отношений между родителями. В таких случаях индекс страхов, особенно у девочек, достоверно выше, чем при дружных, без ссор отношений в семье. Заслуживает внимания факт обнаружения у дошкольников из конфликтных семей достоверно более частых страхов животных, стихии, заболевания, заражения и смерти, а также страхов кошмарных снов и родителей. Все эти страхи являются своеобразными эмоциональными откликами на конфликтную ситуацию в семье [5, с 51].

Отечественные исследователи основными причинами детских страхов считают индивидуальные особенности детей, огромное количество стрессовых ситуаций, недостаточную эмоциональную близость родителей и детей, межличностные конфликты в семьях, смешение семейных ролей, изолирование семьи от внешних контактов.

В исследовании И.В. Смолярчук, Е.Д. Сафоновой, А.С. Ивкиной «Особенности проявления страхов у детей дошкольного возраста», где были рассмотрены основные причины возникновения детских страхов, роль родителей в их появлении и закреплении указана однозначно. В ходе сравнительного анализа результатов детских страхов у дошкольников с ЗПР и нормативно развивающихся детей, было выявлено, что неблагоприятная социальная ситуация в семье сказывается на повышенном количестве

возрастных страхов у дошкольников с ЗПР и нормативно развивающихся дошкольников.

Дети в супружеских конфликтах становятся либо объектом эмоциональной разрядки родителей, либо своеобразным «орудием» в разрешении споров между ними. Подтверждением этого может являться случай из практики, описанный Е.Г. Макаровой в книге «В начале было детство». Девочка Нюра в течение нескольких месяцев отсутствовала на занятиях в студии. Оказалось, что она являлась объектом манипуляции в отношении конфликтующих родителей. Сначала ее выкрал отец и отвез в незнакомое место к своей новой жене, затем ее выкрала мать и держала в квартире «под тремя замками». Это привело к тому, что девочка стала абсолютно апатичной, плохо ела и засыпала только со снотворным.

Психологи утверждают, что с каждым годом показатели психологических расстройств у детей растут. Примерно каждый пятый ребенок имеет расстройства психики. Согласно статистике, в промышленно развитых странах депрессия встречается у 3,5 % детей дошкольного возраста и 9% школьного и подросткового. Такое неблагополучие ребенка, как правило, проявляется в поведении, настроении, деятельности и не может быть им установлено и устранено самостоятельно. Помимо органических причин (нарушение биохимических процессов в головном мозге, генетическая предрасположенность, родовые травмы), причиной депрессивного состояния могут быть психологические травмы (развод родителей, смерть близких, переезд, смена образовательного учреждения, конфликты в семье), нарушение детско-родительских отношений и отношений в детском коллективе; длительный стресс, тревожная обстановка и даже учебные перегрузки.

По данным исследования, проведенного в г. Кургане, оказалась, что в семьях с максимальным количеством конфликтов дети наиболее часто переживают эмоциональные состояния тревоги (86%), агрессии и депрессии, неуверенности в себе (57%), а также им присуще чувство одиночества (43%) [3].

Опираясь на выводы исследования С. Амбаловой «Социально-психологические проблемы и педагогические причины конфликтов, и их влияние на нравственность ребенка» [2] можно заключить, что ребенок из семьи, где конфликты являются нормой повседневности, в нужной степени не получает все те качества, которые позволяют сформировать его понимания о жизни. Только при наличии уверенности, что он нужен и ценен в семье, должной степени родительской любви и заботы у ребенка может сформироваться правильное миропонимание. В противном случае речь будет идти о детской безнравственности и невоспитанности. В настоящее время семейные конфликты приобретают все большую массовость и распространённость, поэтому стоит задуматься, насколько сильно и негативно противоборство между супругами, уровень их конфликтности влияют на эмоциональное состояние ребенка дошкольного возраста.

В рамках данной статьи представим результаты проведенного нами исследования по изучению влияния уровня конфликтности между родителями на эмоциональные состояния детей дошкольного возраста.

Экспериментальное исследование влияния уровня конфликтности между родителями на эмоциональное состояние детей дошкольного возраста проводилось в средней и подготовительной группах на базе двух детских садов: МБДОУ № 62 г. Тверь и МБДОУ № 35 г. Тверь. Выборку составили: 51 полная семья и 52 ребенка в возрасте от 4 до 7 лет.

Для изучения уровня конфликтности между родителями использовалась методика «Взаимодействие супругов в конфликтной ситуации» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской. Для выявления эмоционального состояния дошкольников нами была выбрана методика «Паровозик» С.В. Валиевой.

Результаты методики «Взаимодействие супругов в конфликтной ситуации» показали, что пассивный характер поведения в выборке при возникновении семейных конфликтах преобладает, позитивные реакции в конфликтных ситуациях доминируют над негативными, общий индекс в основном имеет положительные значения, т.к. находится дальше от значения -2. По методике, чем ближе значения общего индекса к -2, тем более конфликтный характер носит взаимодействие супругов.

Так, пассивный характер поведения в семейных конфликтах наблюдается у 66 испытуемых (64,71%), активный характер – у 36 (35,29%).

Позитивные реакции в конфликтных ситуациях встречаются у 57 испытуемых (55,88%), негативные – у 45 (44,12%).

Общей индекс конфликтности меняется от -2 до 2, более конфликтный характер взаимодействия супругов носят значения близкие к -2. Среди результатов данного опросника встречаются 7 значений по общему уровню конфликтности, которые превышают показатель -2. Взаимодействия с этими супругами в семейной жизни являются наиболее конфликтными.

Условно, результаты методики нами были разделены на общие индексы конфликтности больше 0 и меньше 0.

Таким образом, 21 семейная пара (41,18%) имеет показатель общего индекса конфликтности больше 0, меньше 0 – 16 семейных пар (31,37%). Среди выборки встречаются те пары, супруги которых имеют одновременно отрицательный и положительный индекс конфликтности, т.е. у одного супруга показатель больше 0, у другого меньше. Их общее количество составило – 14 семейных пар (27,45%)

Согласно данным, полученным по методике С.В. Валиевой «Паровозик», позитивное психологическое состояние (ППС) у детей в выборке преобладает. ППС наблюдается у 23 детей (44,23%). Негативное психологическое состояние (НПС) низкой степени выявлено у 15 детей (28,85%). НПС средней степени – 9 детей (17,31%). НПС высокой степени обнаружено у 5 детей (9,62%).

При сопоставлении результатов методик «Взаимодействие супругов в конфликтной ситуации» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской и «Паровозик» С.В. Валиевой было выявлено, что 17 семей (33,33%), в которых у супругов наблюдается положительный показатель индекса конфликтности, воспитывают детей с положительным психологическим состоянием. В эту категорию также относятся 4 семьи (7,84%), в которых один супруг имеет положительный индекс конфликтности, а второй отрицательный в незначительной степени (до -1). Кроме того 1 семья (1,96%), при наличии у одного из супругов отрицательного индекса конфликтности меньше -1, воспитывает ребенка с положительным эмоциональным состоянием. Негативное психологическое состояние (НПС) низкой степени наблюдается у детей из 15 семей (29,41%), НПС средней степени – у детей из 8 семей (15,69%).

У родителей детей с НПС низкой и средней степени наблюдается отрицательный показатель по общему индексу конфликтности в большой или меньшей степени. НПС высокой степени встречается у детей из 5 семей (9,8%). У родителей таких детей отрицательный показатель индекса конфликтности, но у одного из супругов показатель превышает значение 2. Интересно, что в одной семье с положительным показателем индекса конфликтности, у старшего ребенка наблюдается позитивное психологическое состояние, а у младшего – негативное в низкой степени.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать следующие выводы:

Дети, у родителей которых наблюдается положительный показатель по общему индексу конфликтности, имеют позитивное психологическое состояние на момент проведения методики. Сюда также относятся те семейные пары, в которых у одного из супругов показатель уровня конфликтности отрицательный в незначительной степени. Зафиксирован один случай, где у ребенка наблюдается позитивное психологическое состояние, при наличии у одного из родителей отрицательного индекса конфликтности в большей степени. Дети, у родителей которых наблюдается отрицательный показатель по общему индексу конфликтности в большей или меньшей степени, имеют негативное психологическое состояние низкой степени или негативное психологическое состояние средней степени на момент проведения методики. Дети, в семье которых у обоих родителей отрицательный показатель конфликтности, но у одного из них показатель превышает значение -2, имеют негативное психологическое состояние высокой степени на момент проведения методики.

В ходе проведенного нами исследования было доказано наличие связи между индексом конфликтности супругов и психологическим состоянием ребенка дошкольного возраста.

На наш взгляд, в перспективе было бы интересно изучить связь между уровнем конфликтности родителей и психологическим состоянием детей

более углубленно. Для реализации дальнейшего исследования, по нашему мнению, необходимо увеличить выборку испытуемых и провести диагностику не только на детях дошкольного возраста, но и на детях младшего школьного возраста, далее на подростках.

Исследование может быть полезно и интересно для родителей, чтобы они понимали и осознавали, какую ответственность за эмоциональное состояние их чада, помимо всего прочего, они несут. Результаты исследования могут быть использованы воспитателями. Дети дошкольного возраста большую часть своего времени проводят в детском саду, поэтому все колебания их эмоционального состояния воспитателю должны быть заметны. При необходимости воспитатели, зная, что причины такого состояния ребенка могут скрываться в конфликтах между родителями, могут оказать ненавязчивую помощь и содействие в решении этой проблемы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты легли в основу разработанных нами рекомендаций для родителей:

1. Родителям следует работать над своими отношениями для создания благоприятного микроклимата в семье.

2. Родителям не следует копить обиды друг на друга, чтобы те в дальнейшем не переросли в бурный конфликт.

3. Родителям не следует выяснять отношения на повышенных тонах.

4. Ребенок, ни при каких обстоятельствах, не должен стать свидетелем или участником конфликта между родителями.

5. Если ребенок стал свидетелем или участником конфликта, родителям необходимо с ним поговорить и объяснить, что произошло.

6. Если ребенок стал свидетелем или участником конфликта, родителям необходимо снять с него всю ответственность за происходящее и объяснить, что взрослые с этим справятся и придут к общему решению.

7. Если ребенок стал свидетелем или участником конфликта, родителям необходимо показать, что они его любят и заботятся о нем. Ребенок должен понять, что эта ссора ничего не изменила в отношениях родителей к нему.

8. Конфликт должен быть разрешен здесь и сейчас, так, чтобы ребенок видел и понимал решение конфликта.

9. Конфликт за спиной ребенка ни к чему не приведет, он все равно будет чувствовать, что происходит.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Talevi D., Succi V., Carai M. et al. Mental health outcomes of the CoViD-19 pandemic // Riv. Psichiatr. 2020. Vol. 55, № 3. P. 137-144.

2. Амбалова С.А. Социально-психологические и педагогические причины конфликтов и их влияние на нравственность ребенка // АНИ: педагогика и психология. 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-i-pedagogicheskie-prichiny-konfliktov-i-ih-vliyanie-na-nravstvennost-rebenka/viewer> (дата обращения: 18.02.2022).

3. Воробьева М.В. Особенности влияния конфликтов между супругами на эмоциональную устойчивость детей // Вестник Курган. гос. ун-та. 2014. №1(32). С. 72–76.

4. Гончарова Н.Г. Эмоциональное развитие дошкольника // Вопросы дошкольной педагогики, 2018. №4(14). С. 18–20.
5. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. Л.: Медицина, 1988. 244 с.

РАЗВИТИЕ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРАХ С ПРАВИЛАМИ

П.Н. Дзюбова, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.02. Психолого-педагогическое образование
Профиль Психология и педагогика дошкольного образования
Научный руководитель – канд. психол. наук А.С. Бысюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Воля – это способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая препятствия. А волевое действие – это сознательное действие, связанное с преодолением серьёзных трудностей на пути к цели и, в связи с этим, сочетающееся со значительными волевыми усилиями [8]. То есть воля – это, когда человек сознательно регулирует свои поведение и деятельность.

Волевая деятельность состоит из определённых волевых действий, которые подразделяют на произвольные – предполагают осознание цели, планирование действий, которые могут обеспечить достижение данной цели; произвольные – имеют импульсивный характер, не имеют чёткого плана, совершаются в результате какого – либо влечения; простые – это когда человек без препятствий идёт к намеченной цели. Для них характерно то, что выбор цели осуществляется без борьбы мотивов [2]. В простом волевом действии существуют только два звена: постановка цели и исполнение.

Сложные волевые действия состоят из трёх звеньев: постановки цели; планирования (выбора средств для достижения цели); выполнения всех задач.

Психологически волевые действия представляют собой формирование у человека способности к самодетерминации и саморегуляции своей деятельности и различных психических процессов [1]. У разных людей определённые психологические механизмы выбора целей закрепляются, а также формируется индивидуальный стиль волевого поведения. У одних есть склонность к рациональным умозаключениям, другие следуют чувству долга.

Основа развития личности ребёнка – это развитие воли и её качеств. Д.Б. Эльконин пишет: «В дошкольном возрасте происходят качественные изменения в поведении ребёнка: произвольно управляемыми становятся поведение в целом, поступки ребёнка, не только его действия» [6]. Развитие воли и формирование волевых действий в дошкольном возрасте рассматривается как формирование нового для личности механизма управления собой и своим поведением. Развивается целеполагание и появляется соподчинение мотивов.

Формирование соподчинения мотивов в дошкольном возрасте связано

с развитием воли детей. То есть, на первый план выдвигаются группы мотивов, которые становятся для детей более значимыми, и это ведёт к тому, что они сознательно достигают поставленной цели, не отвлекаясь на влияние других факторов. Важно учитывать, что именно в дошкольном возрасте достаточно быстро развивается мотивационная сфера ребёнка. Но совершение одного и того же действия может провоцироваться разными мотивами у разных детей.

Личностное развитие ребёнка старшего дошкольного возраста зависит от того, как он умеет преодолевать трудности, а без волевых качеств и твёрдого характера нельзя добиться успехов. Главной возрастной особенностью дошкольника является общая недостаточность воли. Один из основателей системы физического воспитания дошкольников Е.А. Аркин подчёркивал, что «Игра даёт ребёнку ту полноту жизни, которую он хочет». Отсюда следует, что именно игра должна быть причиной волевого дошкольного воспитания [5]. В игре происходят значительные изменения в психике ребёнка, формируются все стороны его личности. Игра – самостоятельная деятельность, в которой происходит тесное общение со сверстниками. Ведь их объединяют единая цель, совместные усилия к её достижению и общие интересы [3].

Игры с правилами – это особая группа игр, которые созданы для решения определённых задач обучения и воспитания детей. Это игры с готовым содержанием, с выделенными правилами, которые являются важным компонентом игры [5]. К концу дошкольного возраста дети полностью овладевают играми с правилами. Д.Б. Эльконин в своей книге «Психология игры» пишет о трёх ситуациях в игре: 1) взрослый предлагает уже готовые правила детям; 2) ребёнок сам осваивает правила, когда наблюдает за игрой; 3) дети самостоятельно придумывают правила игры [7].

Игры с инструкциями приводят к закреплению требуемых волевых качеств личности. Совместные игры с правилами закрепляют не только волевые качества, но и ведут к осмысливанию собственных действий.

Если воспитатель замечает у ребёнка, который занимается игровой деятельностью, недостаток тех или иных качеств, то он должен организовать такие игры для детей, в которых можно было бы сформировать соответствующие волевые качества [4]. При проведении определённых игр с правилами можно рассмотреть главные волевые качества личности и пути их развития. Таким образом, можно сделать вывод о необходимости целенаправленной работы по формированию волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста.

В рамках данной статьи представим результаты проведённого нами исследования особенностей проявления воли у детей старшего дошкольного возраста. Эмпирическое исследование проходило на базе МБДОУ детский сад № 81 г. Тверь. В исследовании приняло участие 28 детей старшего дошкольного возраста: 17 мальчиков и 11 девочек.

Результаты первой методики Р.М. Геворкян «Особенности проявления воли дошкольников», целью которой является определение уровня развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста через наблюдение, показали: в целом в группе преобладал средний уровень сформированности волевых качеств, таких как: выдержка, инициативность, самостоятельность, целеустремлённость и настойчивость, а именно у 14 человек (50%). У 9 детей (32,1%) – высокий уровень, при котором ребёнок усердно стремится к решению задач деятельности без помощи взрослых; умеет поставить цель деятельности, не опираясь на указания, при этом может найти себе занятия и организовать свою деятельность. У 5 человек (17,8%) определён низкий уровень проявления воли. На данном уровне у детей старшего дошкольного возраста отсутствуют такие волевые качества, как решительность, самостоятельность и выдержка, т.е. ребёнок не стремится к решению задач деятельности, ему всегда требуется помощь и поддержка взрослого; не может найти себе занятия и организовать свою деятельность.

Проанализируем результаты, полученные после проведения методики «Изучение волевой активности» Ш.Н. Чхартишвилли. Цель методики: оценить степень волевой активности детей при выполнении задания. По результатам было выявлено: высокий уровень – 10 человек (32,1%); средний уровень – 16 человек (39,3%); низкий уровень – 2 человек (28,6%). Таким образом, в данной группе преобладает средний уровень волевой активности. Большинство детей не смогли сосредоточиться не только на картинках, но и на словах, которые говорил им взрослый, однако некоторые дети отлично справлялись с указаниями взрослого и выполняли требования.

Таким образом, по результатам исследования, у детей сформирована волевая сфера в соответствии с их возрастными особенностями. Исходя из результатов диагностики детей старшего дошкольного возраста, предлагаем ряд игр с правилами, направленных на формирование волевых качеств у детей старшего дошкольного возраста.

1. Игра «Мастерская форм». Цель данной игры состоит не только в том, чтобы закреплять у детей знания о геометрических формах, но и выкладывать геометрические фигуры по условиям, то есть по определённым правилам. В одном из вариантов проведения данной игры, детям предлагается выложить из палочек различные геометрические фигуры по какому-либо условию. Например, сложить треугольник только из трёх палочек, или из пяти или шести. При этом, можно добавить ещё одно правило – определённый цвет палочек. Следовательно, ребёнок должен следовать правилам и достигнуть цель – выложить треугольник. В этой игре формируются такие волевые качества, как целеустремлённость, выдержка и дисциплинированность.

2. Игра на формирование дисциплинированности – «Запрещающее движение». Такое волевое качество, как дисциплинированность – это умение действовать в соответствии с требованиями и правилами, подчиня

им своё поведение. В игре «Запрещающее движение» дети следуют правилу – не повторить за ведущим движение, которое запрещено показывать.

3. Игра на формирование выдержки – «Гори, гори ясно». Цель: упражнять в быстром беге, реагировать на сигнал и соблюдать правила игры. Эта игра направлена на развитие волевой регуляции у детей.

4. Одна из известных игр на формирование настойчивости – «Салки». Цель игры: развивать ловкость и быстроту реакции. Правило игры: бегать можно только по кругу, не пересекая его. Данная игра учит дошкольников преодолевать нерешительность, страх перед неизвестным и робость. Перед ребёнком, который догоняет других детей, стоит одна цель – догнать и коснуться ладонью другого убегающего ребёнка. Выигрывает тот, кого не смогли осалить. Следовательно, у детей должна быть сила воли, которая подкреплена таким волевым качеством, как настойчивость. Тем самым, водящий и убегающие от него дети включаются в процесс игры и, следуя правилу (не пересекать круг), достигают своих целей – догнать другого и не быть пойманным.

5. Сюжетно-ролевые игры также используются при формировании волевой сферы детей. Ведь в них тоже есть правила и цель. Например, игра «Супермаркет». В данной игре формируются такие волевые качества, как инициативность, самостоятельность и настойчивость. Дети выбирают любую роль (кассир, покупатели, охранник и т.д.) и следуют своей цели (принять товар, купить продукты, наблюдать за порядком и т.д.).

Представленные игры могут стать эффективным средством развития общения и нравственно-волевых качеств дошкольников. Каждая игра учит детей согласованности движений и достижению целей. Создаются такие условия, при которых ребёнок может оценивать своё поведение и поведение всех участников игры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богословский В.В. Общая психология. Воля и волевые свойства личности. М., 1981. 354 с.
2. Быков А.В., Шульга Т.Н. Становление волевой регуляции в онтогенезе. М., 2009. 217 с.
3. Гельфан Е.М., Шмаков С.А. От игры к самовоспитанию. М.: Педагогика, 1971. 104 с.
4. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. ст./под ред. Леонтьева А.Н и Запорожца А.В. М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. 144 с.
5. Спиваковская А.С. Игра – это серьезно. М.: Педагогика, 1981. 144 с.
6. Эльконин Д.Б. Детская психология: учебное пособие. М.: Академия, 2007. 384 с.
7. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
8. Якобсон П.М. Воля / Общая психология: учебник для пед.институтов /под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1977. С.3 89–404.

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Я.А. Иванова, III курс очной формы обучения

Направление 44.03.02. Психолого-педагогическое образование

Профиль Психология и педагогика дошкольного образования

Научный руководитель – канд. психол. наук А.С. Бысюк

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современном мире важно присутствие творческой активности личности. Каждый человек должен уметь решать различные проблемы, преодолевать различные препятствия эффективно и нестандартно.

Психологи и педагоги часто рассматривают вопрос о роли воображения в умственном развитии детей. Проблема развития воображения дошкольников актуальна в современном мире, потому что данный психический процесс – это необходимый компонент любого вида деятельности ребёнка.

Изучив работы Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Е.И. Игнатъева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, В.А. Крутецкого и др., мы узнали, что воображение выступает не только предпосылкой эффективного усвоения детьми новых знаний, но и является условием творческого преобразования имеющихся у детей знаний, способствует саморазвитию личности.

Следует отметить, что не существует единого определения психологического процесса «воображение».

«Под воображением в самом широком смысле слова иногда понимают всякий процесс, протекающий в образах» – писал в одной из своих работ С.Л. Рубинштейн.

По мнению Л.С. Выготского, воображение не повторяет в тех же сочетаниях и в тех же формах отдельные впечатления, которые накоплены прежде, а строит какие-то новые ряды из прежде накопленных впечатлений [1].

Ж. Пиаже утверждал, что воображение является временной стадией искаженного отражения, и поэтому воображение деформирует представления ребенка о реальности, не давая взамен ему ничего нового, а лишь искажая картину самой действительности [4].

Воображение – это высшая психическая функция, которая отражает действительность. Этот психологический процесс связан с эмоциями, с деятельностью подкорковых образований головного мозга, которые регулируют органические процессы. Альберт Эйнштейн говорил: «Воображение — это самое главное, оно является отражением того, что мы притягиваем в свою жизнь».

Существует несколько видов воображения. При их классификации используют следующие основные характеристики: степень активности (активное и пассивное воображение); степень проявления волевых усилий (произвольное / преднамеренное или произвольное / непреднамеренное воображение).

Нужно ли развивать воображение ребёнку и зачем? Да, нужно. С помощью воображения ребёнку проще справиться со стрессом. Во время стрессовой ситуации малыш с помощью воображения уходит во внутренний мир, «перерабатывает» негативные эмоции и ему становится легче. Благодаря воображению перед ребёнком открываются новые пути решения различных задач. Также воображение способствует развитию памяти

дошкольника.

Воображение ребёнка начинает развиваться с ранних лет. Данная психическая функция динамично формируется и активно развивается с помощью различных «детских» видов деятельности, такие как игры, многообразные разновидности художественного творчества, лепки, конструирования, чтения сказок, просмотра мультфильмов, самостоятельного сочинительства и т.д. [3, с. 44].

Л.С. Выготский считал, что «именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее» [1, с. 51]. В 1930-ые годы он доказал, что воображение ребенка развивается постепенно, по мере приобретения им определенного опыта. По мнению Л.С. Выготского, первая форма связи воображения с действительностью заключается в том, что всякое создание воображения всегда строится из элементов, взятых из деятельности и содержащихся в прежнем опыте человека [2].

Очень важно, чтобы в дошкольных учреждениях педагоги уделяли внимание развитию воображения воспитанников. Ведь именно под влиянием взрослых происходит целенаправленный процесс развития данной психической функции.

В современных ДОО используют такие средства для развития воображения как книги, дидактические и методические пособия (для педагога), стимульные материалы (вилки, ватные палочки, природный материал и т.д.). Помимо средств используются различные методы развития воображения. Метод – способ воздействия взрослого на ребенка через совместную деятельность (отвечает на вопрос «как?»). Педагоги дошкольных учреждений чаще используют игровые приемы (внезапное появление объектов и игрушек, создание игровых ситуаций, обыгрывание изображений и др.), практические методы (упражнения, экспериментирование, моделирование), наглядные методы и приемы (использование природы, образа, схем, технологических карт, рассматривание тематических альбомов, иллюстраций, показ способов действия и приемов лепки), словесные методы и приемы (рассказ, беседа, объяснения, разъяснения, чтение художественной литературы и т. д.).

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости целенаправленной работы по развитию воображения у детей старшего дошкольного возраста. В рамках данной статьи представим результаты проведенного нами исследования по развитию воображения у детей старшего дошкольного возраста. Эмпирическое исследование проходило на базе МБДОУ детский сад № 114 г. Тверь. В исследовании приняли участие 13 детей старшего дошкольного возраста: 3 мальчика и 10 девочек.

Результаты исследования по методике О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур», направленной на определение уровня развития воображения, способности создавать оригинальные образы следующие:

1. Низкий уровень развития воображения – выявлен у 1 дошкольника (8%). Ребенок не владеет средствами продуктивного воображения, которые направляют на решение поставленной задачи. Девочка не сразу поняла саму задачу и рисовала свою фигурку рядом с заданной, или давала название фигуре без её дорисовывания. Например, при виде фигуры «прямоугольник» не стала её дорисовывать, а сразу дала название «кирпич». После моего предложения дорисовать фигуру, девочка провела несколько линий внутри прямоугольника и сказала, что это узор на кирпиче.

2. Средний уровень развития воображения выявлен у 11 дошкольников (84%). Эти дети обладают стандартным мышлением. Они чаще всего достраивали фигуру, так что получалось изображение отдельного предмета, но оно было схематично и лишено деталей. Всегда есть рисунки, повторяемые самим ребенком или другими детьми группы.

3. Высокий уровень развития воображения выявлен у 1 дошкольника (8%). Это означает наличие у него нестандартного мышления: ребенок наполняет воображаемый объект различными особенностями, создавая оригинальные рисунки, в основном не повторяемые другими детьми и им самим. Можно сделать вывод, что большинство детей имеют средний уровень развития воображения (11 детей – 85%).

Анализируя результаты диагностики по методике Р.С. Немова «Нарисуй что-нибудь», можно сделать вывод, что большинство детей имеют высокий уровень развития воображения (7 детей – 46,7%). Они придумали и нарисовали что-то достаточно оригинальное, красочное, эмоциональное. Детали рисунка проработаны неплохо.

Пятеро детей (33,3%) имеют средний уровень развития воображения. Они придумали и нарисовали то, что не является новым, но несет в себе элемент творческой фантазии. Рисунок вызывает у зрителей определенное эмоциональное впечатление.

Два ребенка (20%) имеют низкий уровень развития воображения. Они нарисовали что-то очень простое и неоригинальное. Фантазия просматривается слабо. Детали не очень хорошо проработаны.

Таким образом, в целом по выборке у детей развито воображение в соответствии с их возрастными особенностями. Продолжение исследования планируем в изучении педагогических условий развития воображения у детей старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
2. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с ребенком старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]. URL: <https://miridetstva.ru/teksty/1093-n.ya.-mixajlenko,-n.a.-korotkova.-kak-igrat-s-rebenkom-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 23.02.2022).
3. Палагина Н.Н. Развитие воображения у детей второго года жизни // Дошкольное воспитание. 1993. №6. С. 40–46.
4. Скоробогатов В. А., Коновалова Л. И. Феномен воображения. Философия для

*ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

**ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

А.Д. Антипова, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Изобразительная деятельность – одно из первых и наиболее доступных средств самовыражения ребенка, в котором проявляется своеобразие большинства сторон детской психики. [3]. Рисование имеет большое значение для детей с умственной отсталостью, так как детский рисунок отражает уровень развития всех психических процессов (мышления, восприятия, памяти, внимания, речи и др.), а также возрастные и индивидуальные особенности ребенка.

Изучением изобразительной деятельности детей с умственной отсталостью занимались такие отечественные ученые, как И.А. Грошенков, Т.Н. Головина, Ж.И. Шиф, К.И. Вересотская и другие авторы.

Из-за нарушений зрительного анализатора дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью испытывают затруднения в пространственной ориентировке, распознавании цветов, восприятии перспективы и светотени.

Т.Н. Головина отмечает, что обучающиеся с умственной отсталостью не умеют пользоваться цветом в своем рисунке: они раскрашивают предметы в цвета, не соответствующие их реальной окраске, не понимают, что цвет может быть постоянным признаком какого-либо предмета.

Т.Н. Головина считает, что своеобразие и ошибки при передаче цвета могут происходить по нескольким причинам: 1) из-за сниженной цветовой чувствительности ученик не в состоянии определить соответствующий цвет окрашенного предмета; 2) неправильная передача окраски предмета или его частей из-за пассивности восприятия и недостаточного осмысления цвета предметов, отсутствия в активном словаре названий соответствующих цветов; 3) отсутствие «техники» сравнения не дает возможности соотнести, сопоставить цветной карандаш с цветом, в который окрашен предмет или его части; 4) недоразвитие целенаправленной деятельности ведет к механическому раскрашиванию рисунка во все цвета; 5) несформированность должного отношения к словесной инструкции приводит к неадекватным действиям; в результате рисунок многоцветного предмета раскрашивается в какой-либо один или несколько не соответствующих натуре цветов; 6) низкий уровень понимания цвета как постоянного признака, характерного для того или иного

предмета, влечет за собой его произвольную окраску; 7) недостаточное развитие эстетического вкуса приводит к тому, что ребенок не может реализовать в рисунках необходимое гармоническое сочетание цветов [1].

Изобразительная деятельность у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью формируется замедленно и своеобразно. Рисунки детей долго остаются на уровне простых каракуль, отличаются грубыми ошибками и неточностями, они примитивны, фрагментарны, не передают целостный образ предмета. Дети рисуют людей-головоногов, птиц, имеющих по четыре лапки, «прозрачные» дома, выполняя всё это нечёткими, кривыми линиями [4]. Тематика рисунков у обучающихся с умственной отсталостью ограничена и зависит от предшествующих занятий: ученик в основном рисует то, чему его научил педагог.

Умственно отсталые школьники значительно позже овладевают предметным рисованием. Выполненные ими рисунки ни по степени полноты отражения особенностей объектов, ни по уровню графических средств передачи не превышают того, что наблюдается в рисунках нормальных детей школьного возраста. Характерные черты таких рисунков – примитивность, схематичность, статичность, стереотипность [2].

Контурное построение рисунка – основной способ передачи умственно отсталыми школьниками графического образа предмета. Однако и передача контура является для них сложной задачей из-за слабости зрительного анализа. Статичность изображений ярко проявляется в сюжетных рисунках. Нарисованные живые объекты лишены какой-либо динамики (обычно это застывшая, статичная фигура человека во фронтальном положении или группа людей, нарисованных будто под копирку и размещившихся в один ряд). Даже в тех случаях, когда содержание рисунка требует передачи известных движений, умственно отсталые школьники не проявляют стремления выразить это графически.

Многие дети имеют нечеткие представления о предметах окружающей действительности, поэтому не могут найти несоответствие между выполненным рисунком и реальным объектом изображения. Особенно это отчетливо видно при рисовании живых существ (животные иногда изображаются с двумя ногами, а птицы – с тремя, четырьмя). Среди рисунков учащихся младших классов немало таких встречаются и другие нелепости (автобус с огромным количеством колес и окнами на крыше, циферблат часов с восемью цифрами др.). Если же предложить детям нарисовать что-то с натуры, то ответной реакцией будет пассивность, инертность, негативное отношение к работе. Во время рисования учащиеся младших классов с умственной отсталостью почти не обращают внимания на натуру и даже могут не заметить того, что ее убрали.

Обучающиеся испытывают большие затруднения при рисовании геометрических фигур. Фигуры выполнены с наклоном вправо, формообразующие линии непараллельны и сильно искривлены, концы

отрезков имеют неточные совмещения. Учащиеся испытывают большие затруднения при начертании как прямоугольных, так и округлых форм, поиски пропорций при изображении геометрических фигур полностью отсутствуют.

Дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью не подчиняют свой рисунок определенному сюжетному замыслу. Они изображают один предмет, или несколько не связанных по смыслу предметов. При этом в каждом рисунке повторяются одни и те же ошибки, сохраняется несоответствие между объектом и его изображением.

Рисунки умственно отсталых школьников имеют следующие характерные особенности: «неполнота, фрагментарность изображений; отсутствие в рисунках целостного образа; упрощение и искажение формы изображаемых объектов; наличие различного рода нелепостей, обусловленных непониманием смысла изображенных частей или деталей предметов; неправильная передача в рисунке пространственных отношений между элементами одного предмета, перестановка этих элементов и размещение их на листе бумаги изолированно друг от друга; отсутствие цветовых характеристик в нарисованных предметах» [2 с. 151].

В рисунках умственно отсталых детей младшего школьного возраста можно обнаружить и другие недостатки: непропорциональность частей рисунка, смещение изображения относительно центра листа, несоответствие размеров рисунка и листа бумаги [2].

Таким образом, изобразительная деятельность детей младшего школьного возраста имеет свои особенности. Обучающиеся не умеют пользоваться цветом в своем рисунке: они раскрашивают предметы в цвета, не соответствующие их реальной окраске; рисунки долго остаются на уровне простых каракуль: они примитивны, фрагментарны, не передают целостных образов предмета, искажают их форму и пропорции; дети изображают рисунки нечёткими, кривыми линиями; изображения схематичны, статичны и стереотипны; основной способ передачи умственно отсталыми школьниками графического образа предмета – контурное построение; среди рисунков встречаются нелепости; учащиеся испытывают большие затруднения при рисовании геометрических фигур; не подчиняют свой рисунок определенному сюжетному замыслу; изображения смещены относительно центра листа. Эти особенности объясняются недоразвитием сенсорной сферы и специфическими свойствами познавательной деятельности. Многие недостатки обусловлены нарушением моторики, задержкой в развитии зрительно-двигательной координации, быстрой утомляемостью, пониженной активностью, недостаточной целенаправленностью. Вышеуказанное обуславливает необходимость целенаправленной коррекционной работы для развития изобразительной деятельности детей младшего школьного возраста рассматриваемой нозологической группы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Головина Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы.

М: Просвещение, 1974. 119 с.

2. Грошенко И.А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида. М: Академия, 2002. 208 с.

3. Комарова Т.С. Что такое изобразительное творчество ребенка? // Дошкольное воспитание. 1991. № 1. С. 14–20.

4. Медяк О.А. Особенности продуктивных видов деятельности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Журнал Педагог. 2018. № 4. С. 1–7.

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

К.Ю. Артемчук, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

У детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) прослеживается диспропорция в развитии различных видов запоминания. Для них свойственно наличие общих и специфических особенностей развития памяти. Главной особенностью памяти детей с РАС является трудность воспроизведения информации, что является следствием нарушенных механизмов запоминания. Часто наиболее развиты зрительная, механическая, эмоциональная память. Наиболее дефицитарна логическая и слуховая память. Основной специфической особенностью памяти детей с аутизмом является то, что они с легкостью запоминают заинтересовавший их материал, несмотря на его объем.

Изучением памяти деятельности детей с РАС занимались такие отечественные ученые, как Л. С. Выготский, Р. С. Немов, В.М. Башина, О.С. Никольская, П.П. Блонский и многие другие авторы.

У разных авторов встречаются различные трактовки понятия «память». Л.С. Выготский понимает «память» как в первую очередь процесс осознанного и опосредованного запоминания, а также как и любая другая высшая психическая функция, характеризуется произвольностью, системностью и социальностью. [3]

В нашей работе будут рассмотрены некоторые виды памяти у детей с РАС младшего школьного возраста, имеющие отличие в виде дефицитарности или наоборот наилучшей развитости. Стоит отметить наличие таких случаев, когда дети с РАС могут иметь как неполноценно развитую память, так и память значительно выше среднестатистической. Несмотря на то, что качественные характеристики памяти у детей с аутизмом из разных групп отличаются, можно выделить некоторые особенности, которые характерны для большинства.

Детям с РАС трудно дается запоминание информации. [5]. Запоминание – это такой процесс памяти, в результате которого новые знания закрепляются путем связывания их с теми, что были приобретены

ранее, а говоря иначе – процесс фиксирования информации. Так как запоминание – первичный процесс, и лишь после запоминания возможны такие процессы как сохранение, воспроизведение, узнавание и припоминание, то вышеперечисленные функции также снижены. Трудный, непонятный материал запоминается значительно хуже, чем интересующая ребенка с РАС информация. Такая особенность связана в первую очередь с наличием у ребенка повышенной заинтересованности в изучаемом объекте, фиксацией на определенных предметах или увлечениях. Например, если ребенок с РАС обучается в школе, ему значительно легче даются предметы, которые ему нравятся, даже если объем того, что необходимо запомнить, больше чем в других предметах. Таким образом, стоит отметить, что память, в том числе и запоминание, у детей с РАС довольно часто характеризуется как избирательная [1]. Градация материала для запоминания следующая: наиболее простым материалом для запоминания у детей младшего школьного возраста с РАС является последовательность из нескольких цифр, сложнее же даются предложения и целые тексты, в том числе стихи. Из-за того, что при наличии расстройств аутистического спектра страдает запоминание, снижены и все последующие процессы, что в целом негативно складывается на обучаемости ребенка как социальным и бытовым действиям, так и на обучении в школе или иных образовательных организациях. Также вследствие дефицитарной развитости запоминания с наибольшим трудом детям с РАС дается воспроизведение материала. Но возможность выровнять процессы памяти существует, так как запоминание упрощает наличие наглядного материала, что мы и рассмотрим далее.

Зрительная память при РАС развита наиболее хорошо. По Т.П. Зинченко зрительная память – это период обработки информации, предшествующий кратковременному запоминанию, а также обладающий большим объемом, связанный с запоминанием и хранением, а в дальнейшем воспроизведением визуальных образов [4]. Запоминание ребенку с РАС дается значительно проще при наличии изображения, орнамента, последовательности цифр, также благодаря использованию наглядных материалов значительно легче дается понимание бытовых действий и учебных заданий. Хорошо развитая зрительная память также обуславливается восприятием аутичных детей, которое характеризуется буквальным пониманием получаемой информации. При наличии визуального источника информации вероятность верного понимания задачи повышается, а вследствие повышается и вероятность усвоения информации и ее воспроизведения в дальнейшем.

Слуховая память детей с РАС более слабо развита, чем зрительная, так как услышанная единожды информация, не подкрепленная визуальными вспомогательными средствами, запоминается хуже. Детям с РАС необходимо многократное повторение и периодическое напоминание о том, какая задача перед ним поставлена. Запоминание будет наиболее

успешным, если в подкрепление словесному объяснению будет показан какой-либо наглядный материал: таблица, схема, рисунок. Также одной из причин дефицитарности слуховой памяти может быть нарушение слуха как такового. Так как у детей с РАС довольно часто встречаются нарушения речи, могут наблюдаться и соответствующие проблемы и со слухом, которые сложнее определить из-за наложения диагнозов.

Наиболее развитой у детей младшего школьного возраста с РАС можно считать механическую память [2]. Это обусловливается тем, что у них затруднено понимание скрытых смыслов, и более простой задачей является запоминание материала, не вдаваясь в его суть. Механическая память противопоставлена логической памяти, под механической памятью подразумевается умение усвоить и в дальнейшем воспроизвести материал, который ребенок не знает и не понимает. Запоминание при механическом типе памяти реализуется за счет повторения материала и воспроизведение максимально близко к оригиналу, иначе говоря – заучивание и пересказ. Благодаря развитости данного вида памяти дети с РАС могут запоминать достаточно большой объем информации путем многократного повторения. Часто механическая память у детей с РАС может быть развита даже лучше, чем у нормотипичных детей. В противовес хорошо развитой механической памяти, детям младшего школьного возраста с РАС свойственна дефицитарность логической памяти. Это проявляется в том, что несмотря на способность к запоминанию большого объема информации, ребенок не обращает внимание на содержание материала или не может его понять. Иначе говоря, запоминается лишь внешняя форма. Следствием этого является низкий показатель усвоения материала, а также неспособность к долговременному запоминанию при отсутствии регулярного повторения необходимой информации.

Некоторые психологи отмечают развитую эмоциональную память, определение которой было дано Р.С. Немовым [6]. Как можно понять из названия, под эмоциональной памятью понимается память на эмоции. По причине очень высокой чувствительности к раздражающим факторам, дети с аутизмом просто не могут их не замечать, а, следовательно, и запоминать. Также аутичным детям свойственно обладание большим количеством страхов, которые часто связаны с вызванными эмоциями.

Дети с РАС имеют специфику развития памяти, характеризующуюся диспропорцией определенных видов запоминания. Несмотря на то, что логическая память у детей с РАС часто недостаточно развита, они имеют наиболее развитую механическую и эмоциональную память, дефицитарная слуховая память компенсируется хорошо развитой зрительной памятью. Тем не менее, многими психологами память детей младшего школьного возраста с РАС характеризуется как хорошая, иногда значительно лучше, чем у детей без данного расстройства, но, тем не менее, способности и навыки каждого ребенка индивидуальны. Психолого-педагогическая

диагностика памяти позволит решить ряд дифференциально-диагностических задач, дать оценку когнитивным характеристикам детей с аутистическими расстройствами, спрогнозировать актуальные и потенциальные возможности их обучения, проводить динамическое наблюдение и адаптацию в социуме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башина В.М. Ранний детский аутизм. М.: Исцеление. М., 1993. С. 154–165.
2. Блонский П.П. Память и мышление. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
4. Зинченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб.: Питер, 2002. 320 с.
5. Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррой Л.М., Комарова О.П. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи: метод. пособие /под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 70 с.
6. Немов Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. 4-е изд. М.: ВЛАДОС, 2001. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 640 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

К.Д. Веселова, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. пед. наук Т.А. Лозгачева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Ребенок получает информацию об окружающем мире посредством познавательной деятельности, также носящей название гностической или когнитивной деятельности. Особенно интенсивно она развивается в младшем школьном возрасте, когда учение становится ведущей деятельностью ребенка. В настоящее время в психолого-педагогической литературе нет единой трактовки данного понятия. Это связано с тем, что одни ученые рассматривают познавательную деятельность как процесс, другие – как саму деятельность. Так, В.А. Сластенин определяет познавательную деятельность как единство таких процессов: чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Г.И. Щукина рассматривает как «деятельность, в процессе которой ученик овладевает содержанием учебных предметов, необходимыми способами или умениями и навыками, при помощи которых он получает образование» [3, с. 96]. А.Н. Леонтьев под данным термином понимает «совокупность информационных процессов и мотиваций, как направленная, избирательная активность поисково-исследовательских процессов, лежащих в основе приобретения и переработки информации» [2]. Таким образом, независимо от интерпретации данного термина, его суть заключается в том, что познавательная деятельность направлена на получение информации об окружающем мире.

В структуре познавательной деятельности Г.И. Щукина выделяет

следующие компоненты: цель, мотив, учебные действия, операции деятельности, результат [3]. П.А. Сорокун в структуре этой же деятельности с психологической точки зрения рассматривает внешние и внутренние гностические действия. Первые направлены на познание явлений и предметов, которые воздействуют на органы чувств человека. Вторые являются психическими познавательными процессами: память, внимание, мышление, речь, восприятие. Именно эти процессы подвержены нарушениям у детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС).

Рассмотрим особенности организации познавательной деятельности с учетом развития психических процессов. У детей с РАС ассоциативное мышление. Это важно учитывать при организации пространства. В классе ребенок осуществляет как минимум три вида деятельности: учебную деятельность, игровую, обедает. Следовательно, играть, обедать и работать стоит строго только в отведенном под эту деятельность месте. При этом эти места должны быть визуально «разграничены». Постепенно у него выработается ассоциация «парта» – «работа», и т.д. Это поможет ребенку усвоить, куда и зачем он направляется, что будет способствовать формированию целенаправленного поведения. При организации рабочего места стоит убрать из поля зрения ученика все внешние стимулы, которые могут отвлечь ребенка от выполнения задания.

Для сосредоточения внимания также можно использовать интересы ребенка (например, если ему нравятся машинки, то их стоит использовать при обучении математики) или «успешность» в выполнении задания, т.е. давать сначала уже освоенные упражнения, а потом более сложные. Для развития внимания ребенка можно использовать игру «Ищем с лупой». Во время этой игры ребенку дают самодельную лупу и ставят на определенное место (это место можно обозначить обручем). Потом педагог просит его найти с помощью лупы три определенных вещи. Данная игра способствует развитию навыков внимания, требует зрительного различения предметов, способствует развитию зрительных навыков (слежение, быстрое скачкообразное движение глаз). Также «зрительные навыки помогают ребенку освоиться в учебной обстановке и не испытывать страха в ситуациях, требующих зрительного напряжения» [1, с. 61].

Для концентрации внимания детей на групповом занятии Т. Питерс предлагает использовать метод, который основан на модели ТЕАССН. В зависимости от уровня концентрации внимания детей, их рабочее место ограждается непрозрачными экранами. Если у ребенка внимание рассеяно, то его ограждали с трех сторон (по бокам и сзади), т.е. его словно «помещали в коробку», где у него была возможность смотреть только вперед. Если внимание ребенка относительно сконцентрированное, то его «закрывали» только с двух сторон (по бокам).

Следует помнить, что сосредоточенность ребенка с РАС на задании не означает усвоения информации. Для памяти детей с РАС характерны

замедленный темп и объем запоминания, преобладание визуальной памяти над вербальной. Поэтому во время занятий будет целесообразно давать информацию небольшими частями и подкреплять визуально, давая различный дидактический наглядный материал. Примером для развития памяти ребенка с РАС может служить игра «Кто в башне?». Педагог показывает ребенку несколько пар одинаковых фигурок, потом прячет по одной фигурке из пары под пластиковый стаканчик. Ребенок должен найти пару к каждой фигурке. Также игру можно усложнить и использовать цветные стаканчики, меняя их расположение. Эта игра способствует развитию как произвольного внимания ребенка, так и его памяти.

Так как педагог не может все время визуализировать материал, который он изучает с ребенком, а должен использовать речь, следует уделить особое внимание этому психическому процессу. Дети с РАС сталкиваются с трудностями при развитии речи: у одних она не развивается вовсе, у других – с трудностями в использовании. Ее особенности таковы, что дети, не понимая истинного смысла слов, говорят те слова, которые у них ассоциируются с тем или иным предметом. Для речевого развития детей можно использовать игру «Что в моем мире?». Ребенок (в зависимости от сформированных навыков) либо пишет, либо вклеивает в блокнот то, что он ожидает увидеть на занятии (например, людей, книги, часы и т.д.), и по ходу занятия отмечает в нем, что он видит. В конце занятия он должен назвать те вещи, которые не оказались в его блокноте. Эта игра способствует развитию навыков наблюдения, тренировке памяти. Также данная игра является эффективным способом связать речь с той зрительной информацией, которая поступает из окружающего мира. Особое внимание стоит уделить исправлению ошибок: оно должно быть незамедлительным. Например, ребенку показывают кровать и спрашивают, что это, он говорит «одеяло». В этом случае следует повторить вопрос и сразу же сказать верные ответ («кровать»), тогда ребенок повторяет правильный ответ, используя вербальную подсказку. Далее педагог снова повторяет свой вопрос.

Ребенок может отказаться от выполнения задания, тогда встает вопрос мотивации. Детям с РАС не свойственна внутренняя мотивация, поэтому необходимо использовать внешние подкрепляющие стимулы. Это могут быть реальные предметы (материальные стимулы) и действия с ними: подержать в руках машинку, кусочек веревочки, рассматривание фотографии с изображением животного и т.д. Также ребенок может получать «награду» социальными стимулами: объятия, улыбка, приятный тактильный контакт и т.д. Различные занятия также могут служить подкрепляющими стимулами: рисование, прослушивание музыки и т.д. Помимо этого необходимо много раз хвалить его («очень хорошо», «молодец» и т.д.). После того, как педагогу удалось настроить ребенка на выполнение упражнения, необходимо обозначить продолжительность выполнения упражнения. Для этого можно использовать различные

карточки. Например, синяя карточка означает задания в синей коробочке, красная – в красной коробочке и т.д. Ребенок будет понимать, что, когда карточки закончатся, работа будет выполнена. Похожим примером может послужить «работа слева направо»: слева находятся карточки, обозначающие невыполненные задания, после завершения каждого упражнения, карточка переносится на правую сторону. По схожему принципу визуализируется время смены видов деятельности. Для этого можно использовать песочные часы или таймер со звонком. Тогда ребенок будет знать: когда прозвонит звонок или песок в часах закончится, нужно менять вид деятельности (ее длительность определяется индивидуально).

При организации познавательной деятельности детей с РАС важны расписание и предсказуемость. Расписание поможет детям ориентироваться в смене видов деятельности и образовательном процессе в целом. Для расписания можно использовать фотографии с определенным видом деятельности (дети, играют, учатся и т.д.), поставленные в определенном порядке, или реальные предметы. Например, тарелка символизирует обед, мячик – игру и т.д. Увидев тарелку, дети поймут, что пора обедать, мячик – играть. «Приучение» к расписанию целесообразно начать с двух последовательных действий: сначала работаем, потом играем. После того, как этот порядок будет усвоен, можно переходить к расписанию одной половины дня, потом – расписание на весь день и т.д.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что у детей с расстройствами аутистического спектра имеются особенности познавательной деятельности, которые вызваны специфической реализацией познавательных процессов. Вследствие этого, для осуществления продуктивной познавательной деятельности ребенка, необходима особая организация этой деятельности, которая включает в себя организацию как пространства, так и самого процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / пер. с англ. В. Дегтяревой; науч. ред. С. Анисимова. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 272 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Электронный ресурс]: URL: <https://bookap.info/klasik/dsl/> (дата обращения 08.11.2021).
3. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1979. 160 с.

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В.В. Голубева, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. психол. наук Ю.Л. Пахомова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Восприятие составляет основу ориентировки человека в окружающей

действительности, позволяет ему организовать деятельность, поведение в соответствии с объективными свойствами и отношениями вещей. Основной объём информации об окружающем мире человек получает благодаря зрению. Зрительное восприятие – это совокупность процессов построения образа зрительного внешнего мира.

Роль зрительного восприятия в начальной школе трудно переоценить. Важность зрительного восприятия определяется тем, что исследование находящейся вокруг действительности в главную очередь базируется на восприятии и ощущении всего находящегося вокруг. С одной стороны, зрительное восприятие является основой общего психологического развития учащихся младших классов, а с другой стороны, оно играет независимую роль, потому что зрелое восприятие необходимо учащимся младших классов для успешной учебы в школе и для многих видов работ [5].

Зрительное восприятие участвует во всех видах физиологической и интеллектуальной деятельности. Зрительное восприятие непосредственно сопряжено с формированием зрительной памяти и мышления в младших классах. Нет адекватного различия между познанием детей с ограниченными интеллектуальными возможностями. Когда умственно отсталые учащиеся принимают знакомые предметы, им сложно отличать компоненты и сопоставлять предметы, они не различают предметы с весьма небольшими цветными отличиями и не сосредоточивают внимания на небольших предметах [3].

Развитие восприятия и формирование представления о различных внешних свойствах предметов является основой общего умственного развития ребёнка. Полноценное зрительное восприятие необходимо для многих видов игровой, учебной и трудовой деятельности. С восприятия начинается познание окружающего мира. Поэтому умственное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие [4].

В отечественной психологии проблемой развития зрительного восприятия занимались Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко и др.

Особенно актуальной является проблема изучения зрительного восприятия для детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, т.к. зрительное восприятие таких детей носит особый характер. Дети с умственной отсталостью в подавляющем большинстве адекватно воспринимают окружающий мир, однако сам процесс зрительного восприятия этого мира малоактивен. Обычно детали, второстепенные признаки предметов или явлений практически не фиксируются. Таким детям трудно найти сходство или различия между предметами по характерным признакам, высказать суждения о предмете, явлении, создавшейся ситуации, самостоятельно оценить ситуацию и найти в ней своё место. Это является причиной неадекватных реакций и недостаточно осмысленных форм поведения.

Исследованиями в области зрительного восприятия у детей с

нарушением интеллекта занимались К.И. Вересотская, Э.А. Евлахова, М.М. Нудельман, Н.М. Стадненко, И.М. Соловьёв, В.В. Давыдов, Т.Н. Головина, П.П. Блонский, Ж.И. Шиф и др.

Учитывая большую распространенность такого нарушения, как умственная отсталость и тенденцию к увеличению количества таких детей, полагаем актуальным изучение особенностей зрительного восприятия у детей с умственной отсталостью и определение путей его развития.

В результате проведенного анализа литературных источников было выяснено, что у детей с нарушением интеллекта имеются особенности сенсорного развития, проявляющиеся в несформированности восприятия пространства и навыков ориентировки, а также трудности при составлении целостной предметной картинки. Дети с нарушением интеллекта отличаются несформированными представлениями о предметах и явлениях окружающей действительности. Это происходит из-за недостатков зрительного восприятия, которые очень ярко проявляются в младшем школьном возрасте. У большинства детей с нарушениями интеллектуального развития отмечаются трудности в выделении фигуры на фоне, затруднения в опознании зрительно воспринимаемых реальных объектов и изображений, в построении целостного образа из отдельных предъявленных частей. Дети затрудняются в узнавании непривычно представленных предметов: когда изображение представлено в виде контура или неполным, недорисованным, контурные изображения предметов наложены друг на друга, перечеркнуты прямыми линиями, перевернутые изображения, схематичные рисунки [1].

Зрительное восприятие, оставаясь управляемым, осмысленным, интеллектуальным процессом, опираясь на использование фиксированных в культуре способов и средств, позволяет глубже проникнуть в окружающее и познать более сложные стороны действительности [2].

Без сомнения, дети с нарушением интеллекта, имея низкий уровень развития восприятия, нуждаются в коррекционной работе, которая требует привлечения разнообразных приёмов и методов.

Таким образом, детям с нарушением интеллекта характерны:

- более низкая скорость восприятия. Умственно отсталым детям требуется больше времени, чтобы понять предложенный материал. Из-за своего неразвитого интеллекта они с трудом выделяют главное и не понимают внутренних связей между частями объекта восприятия, что усиливает замедленность восприятия;

- недостаточная дифференцированность воспринимаемого;

- узость восприятия. Ученики с умственными недостатками предпочитают отдельные части наблюдаемого предмета в тексте, который они прослушивают, но не представляют или не слышат использованные материалы, которые иногда значимы с целью общего осмысления, что, безусловно, оказывает большое влияние на качество их преподавания.

Ограниченный размер восприятия мешает детям с умственными недостатками разбираться в новых участках в особенных условиях;

– уровень развития перцептивного постоянства низкий;

– недостаточная перцептивная активность. Данная отличительная черта проявляется в трудности восприятия предметов в неестественных обстоятельствах (например, перевернутых) и низкой поисковой активности.

Необходимо на ранних этапах обучения детей с умственной отсталостью выявлять недостаточную сформированность зрительного восприятия и своевременно проводить коррекционно-развивающую работу

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 2004. 132 с.
2. Белый Б.И. Недостаточность высших форм зрительного восприятия у детей с ЗПР // Дефектология. 1989. №4. С. 10–14.
3. Исаев Д.Н. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: учеб. пособие для студ. мед. и пед. вузов: монография. М.: Каро, 2021. 334 с.
4. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. М.: Академия, 2003. 408 с.
5. Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1963. 228 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

В.П. Голубева, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

На сегодняшний день многие дети имеют логопедические проблемы. Они все отличаются по степени сложности и по центру поражения, но объединяет их то, что они усложняют жизнь многим детям разного возраста. Существуют довольно много известных патологий, связанных с нарушением речи, однако среди них есть одна, которая становится все более распространённой – дизартрия. По мнению О.П. Правдиной, дизартрия представляет собой сложное и тяжелое нарушение звуковой стороны речи. К. Беккер и М. Совак отмечают, что дизартрия – нарушение координации процесса речи, при котором отмечается нарушенная способность членения речи и артикуляции в целом и являющееся симптомом повреждения моторного анализатора и эфферентной системы [2].

Классификация клинических форм дизартрии по локально-диагностическим признакам [3]:

Корковая дизартрия являет собой группу моторных расстройств речи разного происхождения, связанных с очаговым поражением коры головного мозга. У детей затрудняется динамика переключения от одного звука к другому, от одной артикуляционной позы к другой.

Подкорковая дизартрия возникает при поражении подкорковых узлов

головного мозга. Речь ребенка монотонная, смазанная, однообразная, голос с носовым оттенком, наблюдается затухание голоса, переходящее в бормотание. Чаще всего при этой форме дизартрии страдает слух на высокие тона, что осложняет речевой дефект.

Мозжечковая дизартрия возникает при поражении мозжечка и его связей с другими отделами ЦНС, а также лобно-мозжечковых путей. Мозжечковая дизартрия характеризуется «рубленой» речью, иногда может сопровождаться выкриками отдельных звуков.

Бульбарная дизартрия проявляется при заболевании или опухоли продолговатого мозга. У детей с таким дефектом нарушено глотание твердой и жидкой пищи, затруднен акт жевания.

Псевдобульбарная дизартрия является следствием перенесенного в раннем детстве, во время родов или во внутриутробном периоде органического поражения мозга в результате энцефалита, родовых травм, опухолей, интоксикации и др. У ребенка возникает псевдобульбарный паралич или парез, обусловленный поражением проводящих путей.

Развитие познавательной деятельности у младших школьников с дизартрией имеет свои особенности [6]. Внимание при дизартрии менее устойчиво, чем в норме. Отмечается пониженный уровень переключаемости. Также при дизартрии отмечается понижение работоспособности к концу выполнения задания. Память у детей с дизартрией характеризуется сужением объема запоминания, ошибками при воспроизведении. При дизартрии особенности мышления обусловлены снижением функции внимания и памяти. В более тяжелых случаях отмечается замедленное протекание интеллектуальных процессов, снижение уровня обобщения, конкретность мышления.

Отмечается разнообразные варианты негативного развития личности. Так одна часть детей склонна к реакциям истероидного типа, другие же пугливы, заторможены, плохо приспосабливаются к изменению обстановки. При дизартрии, как правило, наблюдается отсутствие критичности к своему состоянию. При тяжёлых степенях дизартрии могут наблюдаться психопатоподобные изменения личности или формирование личности по типу органической группы психопатий. В данную группу входят следующие психопатоподобные типы: 1) «возбудимый» – характерно стремление к удовольствию в любых условиях и любым способом, инстинктивные побуждения расторможены, агрессивность повышена; 2) «бестормозной» и «неустойчивый» – характерна жажда сенсорных впечатлений, эмоциональная неустойчивость, низкая трудоспособность, стремление к удовольствиям; 3) «конформный» – характерно отсутствие самостоятельности, инициативы, повышенная внушаемость и зависимость от мнения окружающих [4].

Помимо перечисленного выше, страдает также и речевая сторона. Первичная патология речи тормозит формирование потенциально

сохраненных умственных способностей, препятствуя нормальному функционированию речевого интеллекта. Однако по мере формирования словесной речи и устранения собственно речевых трудностей их интеллектуальное развитие приближается к норме [1].

От развития познавательной деятельности, в особенности речевой стороны, будут зависеть особенности коммуникативных навыков у младших школьников с дизартрией. Коммуникативные навыки – это способность человека адекватно взаимодействовать с другими людьми, социальными группами и обществом в целом.

В младшем школьном возрасте происходит смена образа и стиля жизни: новые требования, новая социальная роль ученика, принципиально новый вид деятельности – учебная деятельность. В школе ребенок приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются его интересы, ценности, восприятие своего места в системе отношений. Ребенок оказывается на границе нового возрастного периода. Поступив в школу, ребенок занимает абсолютно другое место в системе отношений между людьми. У него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. В связи с этим развитие коммуникативных навыков не только играет важную роль в социализации школьника, но и напрямую связано с его учебным процессом.

Детям с дизартрией тяжело дается развернутое высказывание, поскольку трудность в этом вопросе обусловлена моторными нарушениями и нарушениями языковых операций на уровне процессов, которые отвечают за выбор нужного слова. Ребенок испытывает выраженные затруднения в нахождении нужного слова, и есть вероятность того, что в его речи появится слово, значение которого не подходит к монологу.

У младших школьников с дизартрией отмечается крайне низкий уровень вербальной коммуникативной активности в общении. Также имеются затруднения в понимании обращенной речи, вследствие чего процесс их ознакомления с окружающим предметным миром оказывается обедненным, поверхностным. У данной категории детей при восприятии и анализе ситуаций не учитываются невербальные средства коммуникации, дети не придают им значения, а нередко и вовсе их не замечают. Также у детей нарушаются все формы общения межличностного взаимодействия. У них оказываются сниженными в разной степени потребность в общении со сверстниками и желание разворачивать совместную игру, а также уровень самооценки речевого развития у таких детей по-разному влияет на процесс общения со сверстниками и взрослыми [7].

Дети с дизартрией характеризуются различными эмоциональными и волевыми расстройствами, которые не могут повлиять на развитие коммуникативных навыков. Высокий уровень эмоциональности вызывает у ребенка раздражительность, что делает его капризным, он входит в группу детей, которые быстро устают. Также во многих случаях может

присутствовать устойчивая недоброжелательность, негативизм по отношению к сверстникам. Об этом свидетельствуют хмурые и косые взгляды, неприветливое выражение лица, стремление захватить весь материал, предложенный для совместной деятельности, игра с ним в одиночестве. Мимика находится в прямой зависимости от общего эмоционального настроения. В состоянии возбуждения дети ведут себя либо неестественно весело, либо неприемлемо агрессивно, вынуждая партнера отказаться от совместной деятельности, либо провоцируя использование партнером негативных средств коммуникации.

Когда ребенка с дизартрией постоянно просят повторить или сказать что-то, у него развивается постоянный негативизм речи. Существует два типа негативизма: «поведенческий» – в этом случае ребенок отказывается от всякого контакта с собеседником и «слово» – в этом случае ребенок отказывается говорить с кем-то, но активно использует жесты.

Ребенок с дизартрией часто ограничивает свой круг общения взрослыми, главным образом из-за трудностей общения со сверстниками. Он старается подражать взрослому, зависит от его мнения [5]. Желание получить одобрение взрослого на определенном этапе становится устойчивым и задерживает формирование наиболее зрелых форм общения. Дети с дизартрией пытаются удовлетворить свои потребности со своими сверстниками, приняв такое поведение, общаясь со взрослыми.

Таким образом, дизартрия в большой мере сказывается на развитии коммуникативных навыков у младших школьников. Стоит учитывать, что школьнику, в первую очередь, некомфортно и неудобно, когда замечают и обращают внимание на его нарушение. Как было замечено выше, может развиваться негативизм речи, что не является положительной стороной в развитии и улучшении коммуникативных навыков. Правильно подобранные методы и методики коррекции коммуникативных навыков помогут ребенку в преодолении неких внутренних барьеров в общении, а также в социализации в обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабина Г.В. Белякова Л.И. Идес Р.Е. Логопедия. Дизартрия: учеб.-метод. пособие. М.: МПГУ, 2016. 104 с.
2. Бадалян Л.О. Невропатология. М.: Академия, 2012. 323 с.
3. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. Логопедия. Дизартрия. М.: ВЛАДОС, 2009. 287 с.
4. Дудьев В.П. Психомоторика детей с нарушениями речи: состояние, диагностика, коррекция, развитие: учеб. пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2017. 108 с.
5. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. Репр. воспроизведение изд., М.: Альянс, 2013. 367 с.
6. Поваляева М.А. Коррекционная педагогика. Ростов-н/Д: Феникс, 2002. 350 с.
7. Тинькова Е.Л. Сейфулина Г.В. Медико-биологические основы дефектологии: учеб. пособие. Ставрополь: Ставролит, 2018. 140 с.

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Одним из важнейших условий всестороннего развития человека служит становление его психики, а именно развитие такого психического процесса, как память. К сожалению, на сегодняшний день все чаще и чаще приходится сталкиваться с таким отклонением, как нарушение интеллектуального развития. Большинство современных источников указывают на стремительный рост данной патологии среди детского населения.

Проблемой нарушения интеллектуального развития занимались советские и российские педагоги и психологи, среди которых были: Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, К.С. Лебединская, Г.Е. Сухарева, М.И. Певзнер и др. Одним из наиболее актуальных направлений научных исследований нарушения интеллектуального развития является изучение памяти, которая играет ключевую роль в познавательной деятельности человека и, как следствие, в его обучении. Поэтому именно в период младшего школьного возраста необходима качественная и своевременная диагностика уровня развития психических функций детей, в частности памяти, так как на этом этапе объем запоминаемой информации, окружающей ребенка, увеличивается.

Трактовки понятия «память» встречаются различные. Так в психологии определение памяти приобретает следующую формулировку: память – это процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающее возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания [7]. Иными словами, память – это способность получать, хранить и воспроизводить информацию, полученную из жизненного опыта. Это можно подтвердить тем, что любое переживание, впечатление или движение способно оставлять значительный след, который способен сохраняться на длительный период времени и при возникновении соответствующих условий способен проявиться, становясь предметом сознания. Это мнение принадлежит Александру Романовичу Лурия, советскому психологу и врачу-невропатологу, который детально занимался изучением феномена памяти, как психического процесса.

По мнению российского и советского психолога Р.С. Немова, у человека выделяют три основных вида памяти: логическая – она непосредственно связана с употреблением логики; произвольная – связана с волевым контролем запоминания; опосредствованная – связанная с использованием различных средств запоминания [4].

Существует и другие критерии классификации памяти – деление памяти по длительности сохранения материала, по преобладающему анализатору в процессах запоминания, сохранения и воспроизведения информации. Классификации по таким критериям предложил польский философ Юзеф Мария Бохеньский. В первом случае выделяют мгновенную,

кратковременную, оперативную, долговременную и генетическую память. Во втором случае – двигательную, зрительную, слуховую, обонятельную, осязательную, эмоциональную и другие виды [1].

Также существует классификация по характеру участия воли в процессах запоминания или, говоря иначе, по характеру целей деятельности: произвольная и произвольная.

Неотъемлемыми характеристиками памяти являются: *объем* – это характеристика памяти, отражающая количественные показатели и возможности запечатляемой, сохраняемой и воспроизводимой человеком информации; *быстрота* – способность человека в процессе запечатления, сохранения и воспроизведения информации достигать определенной скорости ее обработки и использования; *точность* – характеристика памяти, которая показывает способность человека в процессе запечатления, сохранения и воспроизведения информации качественно и продуктивно отражать ее основное содержание; *длительность* – характеристика памяти человека в целом и ее процессов, свидетельствующая о его способности удерживать определенное время в своем сознании нужную информацию [1].

Рассмотрим особенности памяти у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Одной из основных особенностей умственной отсталости является общее недоразвитие психики с преобладанием интеллектуальной недостаточности. У умственно отсталых детей ослаблены оба вида памяти: и механическая, и логическая. Предметное, осмысленное запоминание особенно затруднено. Но и то, что удерживается произвольной, механической памятью, тоже быстро забывается [2]. Требования запомнить малоэффективны, так как дети этой категории лучше запоминают внешние признаки, труднее – внутренние логические связи [3].

Главное отличие умственно отсталых детей от нормально развивающихся сверстников в том, что слабость их памяти проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения, особенно словесного материала. Она указывает на то, что дети данной категории лучше запоминают то, что вызывает эмоциональные переживания, интерес [5].

Память умственно отсталых детей младшего школьного возраста развита очень слабо. Наглядный материал запоминается успешнее, нежели вербальный, однако, и он остается в памяти ненадолго. Объем запоминаемого материала значительно меньше – в то время как нормально развивающиеся дети способны запомнить 5–9 единиц, дети с нарушением интеллектуального развития могут запомнить лишь 3. Точность и прочность запоминания и словесного, и наглядного материала низкие. Воспроизводя его, дети многое пропускают, переставляют местами элементы, составляющие единое целое, допускают много повторов и в то же время привносят ненужные элементы в результате различных случайных

ассоциаций [6]. Умственно отсталые учащиеся обычно пользуются непреднамеренным запоминанием – они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным, чаще всего это внешние признаки. В текстах дети выделяют эмоционально насыщенные фрагменты, не остаются равнодушными к ним: радуются, огорчаются, передают отношение к происходящему жестами и возгласами. Произвольное запоминание формируется позже, нежели у нормально развивающихся сверстников. Требования запомнить материал слабо изменяет мнемическую деятельность школьников – они не могут этого сделать не только в младших классах, но и на более поздних годах обучения. Обычно, узнав о том, что им необходимо запомнить воспринятое, обнаруживают беспокойство и растерянность [6]. Слабость памяти больше проявляется не в получении и сохранении информации, а в трудностях последующего воспроизведения. Из-за непонимания логики событий воспроизведение умственно отсталых детей носит бессистемный характер. Для успешного воспроизведения информации необходимы волевое усилие и целенаправленность, что у детей с интеллектуальными нарушениями развито очень слабо. Так как нервная система у таких детей быстро утомляема из-за общей ее слабости, имеется такая особенность, как эпизодическая забывчивость. Память отличается замедленностью и непрочностью запоминания, быстротой забывания, неточностью воспроизведения. Наиболее неразвитым оказывается логическое опосредованное запоминание. В то же время механическая память может оказаться сохранной или даже хорошо сформированной. Память умственно отсталых школьников характеризуется слабым развитием и низким уровнем всех процессов запоминания, сохранения и воспроизведения.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что память у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития имеет свои особенности в рамках таких характеристик, как скорость – материал запоминается медленнее, прочность, точность и длительность – информация остается в памяти ненадолго и часто не в первоначальном виде, объем – значительно меньше нормы. Данные характеристики могут отличаться у детей с разной степенью интеллектуального нарушения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боднар А.М. Психология памяти: курс лекций. М.: ФЛИНТА, 2018. 99 с.
2. Касмакова Л.Е. Адаптивное физическое воспитание лиц с интеллектуальными нарушениями: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Казань.: Поволжская ГАФКСиТ, 2019. 107 с.
3. Мозговой В. М. Основы олигофренопедагогики М.: Академия, 2008. 224 с.
4. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. М.: Владос-Пресс, 2003. Ч. 1. 304 с.
5. Певзнер М.С. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности. М.: Педагогика, 1982. 104 с.
6. Поливара З.В. Введение в специальную психологию: учеб. пособие М.: ФЛИНТА, 2016. 271 с.
7. Рассыпова Ю.Ю. Психология и педагогика: учеб. пособие для бакалавров. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2017. 214 с.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Т.Д. Лаврентьева, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В России за последние несколько лет наблюдается стремительный рост числа детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Соответственно, увеличивается количество детей данной категории в образовательных организациях. Общая численность обучающихся с РАС в 2020 г. по сравнению с 2019 г. увеличилась на 43% и составила 32990 человек (обучающиеся на уровнях начального, основного и среднего общего образования). Аутизм представляет собой отрыв от реальности, уход в себя, отсутствие или парадоксальность реакций на внешние воздействия, пассивность и сверххранимость в контактах со средой.

Развитие внимания у детей с расстройствами аутистического спектра – важная задача специальной педагогики. Изучением проблемы концентрации и особенностей внимания у детей с РАС занимались Н.Л. Белопольская, В.В. Лебединский, В.М. Башина, Н.Я. Семаго и др.

В настоящее время сложилось представление о четырёх типах аутизма. *Детский аутизм* характеризуется особыми глубокими нарушениями социального развития, не связанными жестко с уровнем интеллектуального развития; задержка и нарушение развития речи вне прямой зависимости от интеллектуального уровня ребенка; стремление к постоянству, проявляющееся в стереотипных занятиях, сильных пристрастиях к объектам или в сопротивлении изменениям среды. *Атипичный аутизм* характеризуется наличием качественных нарушений социального взаимодействия и отсутствием ярко выраженных симптомов в группе аномалий в общении (коммуникации) или в группе повторяющиеся стереотипные поведения или активность. *Классический синдром Каннера*: дети неспособны устанавливать полноценные отношения с людьми, они самоизолируются, неспособны устанавливать контакт с окружающими, у таких детей неадекватное эмоциональное реагирование: они неприветливы с близкими, холодны с ними. Речь таких детей развивается, как правило, с задержкой. *Синдром Аспергера* проявляется в нарушении социального взаимодействия и коммуникации, отсутствии заметной задержки в развитии когнитивных процессов. У этой категории детей также отмечается, как правило, отсутствие задержки в развитии речи [5]. В эмоционально-личностной сфере детей младшего школьного возраста с РАС обращает на себя внимание специфика игровой деятельности и общения в целом, часто наблюдается эмоциональная невыразительность, отсутствие выраженных аффективных реакций наряду с наличием аффективно окрашенных страхов,

компенсаторных ритуализаций. Отмечается холодность младших школьников по отношению к близким людям. Восприятие эмоций у детей с РАС, как правило, неадекватное. Одним из основных диагностических критериев расстройств аутистического спектра являются стереотипии, которые применяются при психологических и педагогических исследованиях детей с РАС. И.И. Мамайчук называет стереотипиями повторяющиеся действия, которые носят самостимулирующий характер. О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, В.М. Башина и другие авторы выделяют следующие группы стереотипий: зрительная – ребёнок часто моргает, двигает руками перед глазами, смотрит через узкие расстояния между предметами; звуковая – ребёнок издаёт разного рода звуки, скрипит зубами, либо ребёнок наоборот всеми способами пытается оградить себя от различных звуков, чтобы сохранить тишину; тактильная – ребёнок может трогать свою кожу руками или предметами, гладить и царапать её; вкусовая – ребёнок часто облизывает или откусывает предметы; вестибулярная – ребёнок любит раскачиваться из стороны в сторону, качать головой; обонятельная – ребёнок тщательно обнюхивает себя и окружающие его предметы; самоагрессия – ребёнок проявляет негативные действия по отношению к себе, может кусать, щипать и т. д. [1].

Внимание – это психический процесс, который обеспечивает направленность и сосредоточенность психики на отдельных предметах и явлениях внешнего мира, образах, мыслях и чувствах самого человека. Дети младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра имеют общие и специфические особенности. К специфическим особенностям детей с РАС можно отнести направленность внимания на вербальные, а не образно-предметные характеристики зрительных стимулов. Дети с РАС наиболее успешно справляются с заданиями на переключение внимания последовательно с одного стимула на другой в одной модальности. Младшие школьники с аутизмом имеют трудности, связанные с колебанием внимания и контролем действий. Также такие дети испытывают трудности вхождения в задание. Они плохо удерживают внимание на инструкции, выполняют стереотипные действия. К общим особенностям внимания детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра мы можем отнести трудности концентрации внимания, малый объём внимания, медленное его переключение. У детей с РАС повышенная отвлекаемость, быстрая истощаемость внимания. Непроизвольное внимание преобладает над произвольным [4]. Нарушения внимания характерны для всех детей с аутизмом, но в зависимости от того, насколько выражен, тяжёл дизонтогенез, они проявляются в разной степени, форме. Дети с неглубокими формами аутизма с трудом произвольно сосредотачиваются. Этот феномен связан с захваченностью впечатлением, младший школьник не может оторваться от него, пока возбуждение не сменится пресыщением.

При самых тяжёлых и глубоких формах расстройств аутистического спектра ребенок редко и мимолетно проявляет избирательное сосредоточение на чем-либо, в основном демонстрирует характерное полевое поведение. Ребёнок слышит, не вслушиваясь. Проводя занятия с ребёнком младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, необходимо создать условия тишины и спокойствия, так как ребёнок с аутизмом не способен удержать во внимании несколько объектов.

Чтобы помочь ребёнку с РАС развить внимание, необходимо провести диагностику, чтобы понять, на каком уровне на данном этапе находится внимание ребёнка. Эффективными методиками диагностики внимания у детей с РАС являются методики Пьерона – Рузера и В.М. Когана. Методика Пьерона – Рузера позволяет выявить уровень устойчивости внимания, возможностей его переключения, а также особенности темпа деятельности, «вработываемость» в задание, проявление признаков утомления и пресыщения. При проведении диагностики внимания с помощью данной методики ребёнку выдаётся бланк, в верхней части которого нарисованы несколько геометрических фигур. Эти фигуры помечаются педагогом условными обозначениями, такими как точка, тире, вертикальная или косая линия и т. п. Внизу бланка изображена таблица с такими же фигурами, но уже без условных обозначений. Задача младшего школьника с РАС – заполнить как можно большее количество фигур условными обозначениями, которые изображены в верхней части бланка. Задание выполняется за назначенный педагогом промежуток времени. Хорошими результатами выполнения методики считаются: быстрое запоминание ребёнком условных обозначений, сосредоточение внимания ребёнка на задании, незначительное количество ошибок [6]. Методика В.М. Когана позволяет оценить значительно больший спектр параметров: возможность распределения внимания по двум признакам (счет и сортировка по цвету); возможность распределения внимания, возможность его переключения; возможность распределения внимания по трем признакам одновременно. Для проведения диагностики необходим набор карточек из 25 штук, на которых изображены разноцветные геометрические фигуры. Фигур должно быть пять, цветов так же пять. Необходима также таблица с клетками, где слева по вертикали обозначены 5 цветов, а по горизонтали – 5 соответствующих форм. На первом этапе младшему школьнику выдают все карточки, сложенные в случайном порядке. Ребёнок считает их и кладёт на стол по одной. Поскольку младшему школьнику с РАС может быть некомфортно считать карточки вслух, можно попросить его считать их про себя. Если младший школьник не умеет считать, то на этом и последующих этапах счёт карточек не проводится. На втором этапе ребёнку снова дают стопку карточек, сложенных в случайном порядке. Теперь ему необходимо считать карточки (если это возможно) и раскладывать их в стопки по цвету. На третьем этапе младшему школьнику снова предлагается стопка карточек,

сложенных в случайном порядке. Ребёнку нужно считать карточки (если это возможно) и раскладывать их в стопки по фигурам, нарисованным на карточках. На четвёртом этапе ребёнку предоставляется таблица, на которой для каждой карточки есть лишь одно место. Младший школьник должен положить каждую карточку на своё место в соответствии с таблицей. Чтобы проанализировать результаты используются следующие обозначения и формулы: время, которое было затрачено на каждом этапе, обозначается буквой «В» (В1, В2, В3 В4). По временным показателям рассчитываются коэффициенты Д и К. Коэффициент Д – дефицит внимания. Он определяется как разница между временем, затраченным на четвертом этапе работы, и суммой временных затрат на втором и третьем этапах. Он определяется по формуле $D = V_4 - (V_2 + V_3)$. Коэффициент К обозначает вработываемость и определяется формулой $K = D : V_4$. Чем выше коэффициент К, тем быстрее испытуемый усвоил принципы выполнения задания [2].

Средства и методы развития и коррекции внимания детей младшего школьного возраста с РАС должны использоваться с учётом индивидуальных особенностей детей данной группы. Развитие и коррекция внимания ребёнка с расстройством аутистического спектра на уроке в школе, где присутствуют посторонние для ребёнка люди, предметы, звуки, имеет свою специфику. Это значит, что для развития внимания ребёнка с РАС на уроке необходимо использовать также следующие методы: сокращение объёма заданий и предъявление задания частями, чтобы ребёнок мог концентрировать своё внимание на конкретном объекте; помощь в переходах от одной деятельности к другой, так как дети с РАС с большой трудностью переключают внимание; обучение следованию инструкции для концентрации внимания ребёнка на определённом объекте [3]. Средствами развития внимания у детей с РАС могут быть следующие: средства наглядности (модели, картинки, на которых ребёнок сможет сконцентрировать внимание, не будет отвлекаться), печатные пособия (это учебники, художественная литература, в которой также могут быть изображены различные картинки, представлены упражнения и задания на развитие внимания. Они дают возможность многократно обрабатывать учебную информацию в индивидуальном темпе, что очень важно в развитии внимания у детей с РАС), проекционные средства (кино, мультфильмы, которые помогут педагогу сконцентрировать внимание ребёнка на сюжете, на героях, и помогут развить объём внимания). Методы развития и коррекции внимания у детей с РАС не должны заставлять ребёнка чувствовать себя некомфортно на занятиях. Поскольку младшие школьники с расстройствами аутистического спектра имеют трудности в установлении контактов с людьми, в коммуникации, это значит, что использование словесных методов (рассказ, беседа, обсуждение) будет малоэффективным. В данном случае педагогу лучше сделать упор на практические и наглядные методы. К практическим методам мы в данном случае отнесём упражнения

на развитие внимания ребёнка с РАС (упражнения являются эффективным методом развития внимания детей с РАС, так как они позволяют отрабатывать умения и навыки через повторяющиеся умственные действия), а к наглядным можем отнести иллюстрацию (метод, с помощью которого педагог может создать образ изучаемого явления, предмета), показ (метод, с помощью которого педагог может объяснить задание ребёнку с РАС, если он не может самостоятельно вникнуть в задание), наблюдение за ребёнком в ходе занятия и в ходе игровой деятельности. Эффективным методом так же будет игровой метод. Все задания и упражнения ребёнку с РАС необходимо давать через игру. Таким образом, играя, можно побудить интерес ребёнка к выполняемым им заданиям. Большую роль играют методы эмоционального стимулирования: создание ситуации успеха, поощрение. Они стимулируют интерес ребёнка к дальнейшей деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабий Т.В. Новые методы и технологии, применяемые в образовательном процессе при обучении детей с расстройствами аутистического спектра // Специальная педагогика и психология традиции и инновации: м-лы Всерос. науч. конф. молодых ученых и студ. с междунар. участием. М.: МПГУ, 2019. С. 16–21.
2. Богданова Н.А. Пакеты диагностических методик для комплексной диагностики в условиях ПМПК: метод. рекомендации для специалистов ПМПК. Новосибирск: ГБУ НСО «ОЦДК», 2015. 128 с.
3. Захаренко А.С., Рокицкая Ю.А. Образование и социализация детей с расстройствами аутистического спектра в условиях школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Ч: ЧГПУ, 2016. 130 с.
4. Каримулина Е.Г., Хлюстова Н.Г. Аутизм и нарушения развития. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2020. С. 33–42.
5. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб.: Речь, 2007. 288 с.
6. Семаго Н.Я. Методические рекомендации к Диагностическому альбому для оценки развития познавательной деятельности ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст М.: Айрис-Пресс, 2007. 64 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СО СВЕРСТНИКАМИ

Л.В Логачёва, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Общение – важнейший фактор психического развития ребенка; главное условие развития нормальной речи, адекватных реакций. Как показывают исследования, личность ребенка с умственной отсталостью и его мотивационная сфера формируются в деятельности. Однако этот процесс осуществляется на дефектной основе из-за органического поражения центральной нервной системы, возникшего в ранний, доречевой период жизни. Нарушение важнейших мозговых структур разрушает потребность ребенка в новых впечатлениях, чем и затормаживает его социальное развитие.

В настоящее время проблема формирования навыков общения школьников с умственной отсталостью привлекают внимание специалистов, поскольку уровень сформированности коммуникативной культуры дает возможность вступать во взаимодействие с другими людьми в разнообразных видах деятельности. Способность к коммуникативному взаимодействию в Федеральном государственном образовательном стандарте обучающихся с умственной отсталостью определена как одна из базовых учебных действий. Согласно требованиям Стандарта, АООП обучающихся с интеллектуальными нарушениями должна быть направлена на формирование у обучающихся коммуникативно-речевых умений и на овладение доступными средствами общения [9].

Низкий познавательный интерес, несформированность высших психических функций и нарушения эмоционально-волевой сферы накладывают определенный отпечаток на коммуникативные особенности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Л.С. Выготский утверждал, что развитие психики происходит в процессе взаимодействия, общения с взрослым и сверстниками. На основе переживания социального опыта происходит усвоение социальных норм, правил поведения. В процессе межличностного взаимодействия формируются нравственные понятия и представления о себе и других, социальные и моральные чувства [1].

Для младшего школьника с умственной отсталостью обучение в начальном звене является важным этапом становления в новой социальной роли ученика. Кроме того, в этот период ребенок становится субъектом активного межличностного общения с определенным уровнем коммуникативной компетенции. В этом возрасте развитие коммуникации является основополагающим аспектом, позволяющим получать новый социальный опыт и развиваться.

В первую очередь, общение детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью обычно затруднено в связи с тем, что речь ещё недостаточно сформирована, однако дети все же стремятся к общению со сверстниками [1]. Как известно, речь выступает в своем предназначении как средство познания и общения, служит важнейшим инструментом социализации учащихся с умственной отсталостью.

Для умственно отсталых детей характерным является системное недоразвитие речи, что отражается в нарушениях звукопроизношения, отсутствии дифференциации звуков речи, бедном словаре, несформированности звукового анализа и лексико-грамматического строя речи, присутствии аграмматизмов при построении предложений [4].

Неспособность детей данной категории быстро оценить изменившуюся ситуацию, проанализировать её, сделать выводы и принять правильное коммуникативное решение приводит к конфликтам со сверстниками.

Дети в ситуации конфликта ориентированы на собственные чувства,

не проявляют способности к саморегуляции, игнорируют социальные запреты и не могут разрешить конфликты без помощи взрослого.

Познавательные мотивы при общении слабо выражены. Вместе с основным средством общения – речью, важную роль в общении играют экспрессивно-мимические акты. Дети с нарушениями интеллекта вспыльчивы и несдержанны. Неспособность полностью понять и осмыслить причины своих ошибок и неудач заставляет детей с умственной отсталостью испытывать чувство несправедливости по отношению к промахам. Это повышает уровень агрессии, что негативно сказывается на развитии общения со сверстниками [5].

Детский коллектив чаще всего отвергает вспыльчивых, аффективных и неуравновешенных в поведении одноклассников. Младшим школьникам с умственной отсталостью свойственна сниженная активность во всех видах деятельности. Этот фактор влияет на низкий уровень развития коммуникативных умений детей данной категории. Вследствие чего со временем могут ухудшаться и показатели познавательной деятельности. Это связано с дефицитом в общении с окружающими, вызванным безынициативностью и нежеланием вступать в контакты. Обычно содержание общения младших школьников с умственной отсталостью включает в себя практическое, деловое сотрудничество со взрослым.

У детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью наблюдаются: сниженная потребность в общении, малая инициатива, отсутствие интереса к совместной игровой и учебной деятельности и т.д. [7].

При общении со сверстниками дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью испытывают ряд негативных эмоций: страх, злость, смущение. У них недостаточно развита речь, из-за чего появляются трудности в выражении эмоций, обозначении потребностей, построении вопросов, просьб, ответов. Недостаточное развитие умения применять знания на практике и сложности в анализе полученной информации и ее использовании также становятся причинами проблем в межличностном взаимодействии младших школьников с умственной отсталостью.

Дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью отличаются замкнутостью, неадекватной оценкой себя и других. Для них характерны фрустрационные реакции. В проблемных ситуациях дети проявляют склонность обращаться за помощью к взрослому, что говорит о их низкой самостоятельности. Без помощи взрослого дети испытывают колоссальные трудности при ориентировке в социальной среде.

Часто дети с умственной отсталостью пытаются избежать речевого общения. В таких случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстниками или взрослыми все же возникает, он оказывается кратковременным и не всегда полноценным. Это можно объяснить следующими причинами: ребенок не обладает достаточной информацией для ответа; для формулировки высказывания у него недостаточный

словарный запас; многие дети с нарушением интеллекта не пытаются вникнуть в суть разговора, что влечет непонимание собеседника. Поэтому их речевые реакции оказываются неадекватными и не способствуют продолжению общения [2].

В процессе общения они часто прибегают к средствам невербальной коммуникации. Однако и арсенал невербальных средств коммуникации у детей с умственной отсталостью достаточно низкий.

А.А. Корнилова, организовав исследование коммуникативного поведения детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, выявила некоторые их особенности общения со сверстниками. Проведенное исследование показало недостаточный уровень развития морально-нравственных установок, представлений о правилах общения у умственно отсталых детей [3].

О нравственных качествах дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью обычно имеют представление, понимают, что нельзя баловаться, драться, нужно делиться с другими игрушками и т.д., но необходимость их выполнения осознается ими недостаточно [8]. Они адекватно реагируют на нарушение нравственных норм другими детьми, однако сами нравственными нормами в своем поведении не всегда руководствуются. Нормы могут и осознаваться, но нередко нарушаются, и можно сказать, что нравственное поведение достаточно ситуативно и зависит от личности того, с кем ребёнок общается.

Работать в группе такие дети в большинстве случаев не умеют, у них отсутствует способность к согласованным действиям с учётом позиции другого человека. Проявляются индивидуалистические, антикооперативные тенденции, склонность работать, не обращая внимания на партнера. Навыки и умения не соответствуют возрасту [6].

Речь отличается эгоцентричностью, дети часто не стремятся выслушать собеседника. Могут задавать любые вопросы, игнорируя собеседника. Дети с трудом отличают хорошее от плохого в абстрактных ситуациях. Проявляются индивидуалистические, антикооперативные тенденции, склонность работать, не обращая внимания на партнера.

Таким образом, коммуникативная сторона общения детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью страдает из-за несовершенства познавательной и эмоционально-волевой сфер. Детям сложно воспринимать информацию, анализировать ее. Неспособность принять решение в коммуникативной ситуации приводит к конфликтным ситуациям. Дети могут проявлять вспыльчивость, агрессивность, аффективные реакции. Осложняют процесс общения и отсутствие мотивов общения, низкая инициативность, отсутствие интереса к совместной деятельности, низкий уровень развития речи, игнорирование реплик и взглядов партнера. С целью развития у детей навыков общения со сверстниками, педагогами должна быть организована специальная работа с

использованием разнообразных методов и средств формирования коммуникативных умений у детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2021. 336 с.
2. Колосова Т.А., Исаев Д.Н. Психология детей с нарушением интеллекта: учеб. пособие для вузов / под общ. ред. Д.Н. Исаева. М.: Юрайт, 2020. 151 с.
3. Корнилова А.А. Коммуникативное поведение умственно отсталых младших школьников // Студент – Исследователь – Учитель: м-лы 22 Межвуз. студ. науч. конф. РГПУ им. А. И. Герцена. 2021. С. 822–828.
4. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. психологии. М.: Академия, 2003. 140 с.
5. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А. Г. Рузской. М.: Институт практической психологии, 2017. 384 с.
6. Олешков М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса: монография. 2-е изд. М.: Педагогика, 2013. 365 с.
7. Психология лиц с умственной отсталостью: учеб.-метод. пособие / сост. Е.А. Калмыкова. Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. 121 с.
8. Специальная психология в 2 т. Т. 1: учебник для бакалавриата и магистратуры / В.И. Лубовский [и др.]; отв. ред. В. И. Лубовский. М.: Юрайт, 2019. 428 с.
9. Федеральный государственный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175316/23fd46ae95cf4f5fdf72d9bda3f5cc3e5079f421/ (дата обращения: 08.12.2021).

ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Ю.М. Ломакина, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. психол. наук Ю.Л. Пахомова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одной из важнейших форм познания в структуре познавательной деятельности человека является мышление. С его помощью происходит освоение окружающей действительности.

Мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза [5]. Оно тесно связано со всеми остальными познавательными процессами: восприятием, памятью, вниманием, речью, воображением.

Физиологической основой мышления являются временные нервные связи (условные рефлексы), которые образуются в коре больших полушарий. Эти условные рефлексы возникают под воздействием вторых сигналов (слов, мыслей), отражающих реальную действительность, но возникают обязательно на основе первой сигнальной системы (ощущений, восприятий, представлений) [3].

Различают несколько видов мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое. Эти виды мышления поочередно

возникают и развиваются в онтогенезе. Каждое из них имеет ведущее действие: в наглядно-действенном мышлении – это предметные действия, в наглядно-образном – действия-представления, в словесно-логическом – умственные действия.

Мышление играет важную роль в обучении. Несформированность мышления у детей с интеллектуальными нарушениями сказывается на учебном процессе. Данная категория детей испытывает трудности при обучении в школе. Возникает необходимость поиска наиболее эффективных путей изучения, коррекции и развития познавательной деятельности (в т. ч. и мышления) детей с недостаточностью интеллекта для улучшения качества их жизни, социальной адаптации.

Прежде чем выявить особенности мышления у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, необходимо рассмотреть понятие «умственная отсталость».

Умственная отсталость – это стойкое необратимое нарушение познавательной сферы, возникающее вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный характер [4]. При умственной отсталости отмечается нарушение высших познавательных функций. В связи с этим нарушается работа познавательных процессов, страдает моторика, эмоционально-волевая сфера и личность в целом.

У данной категории детей темп формирования новых условных связей замедлен, они непрочны по причине слабости функций коры головного мозга. Вследствие этого возникают проблемы процесса мышления.

Отличительной чертой умственно отсталых младших школьников является низкий уровень владения предметными, образными и умственными действиями, следовательно, все виды мышления у таких детей недостаточно сформированы. Однако наиболее сохранным является предметно-действенное мышление.

Источником развития мышления как у нормотипичных, так и у детей с интеллектуальными нарушениями является практическая деятельность. Но из-за неполноценности моторного и чувственного познания выполнение каких-либо практических действий затруднительно для таких детей.

Недоразвитие операции анализа предметов в момент их восприятия характеризуется бедностью, фрагментарностью, бессистемностью, отсутствием многоаспектности. Следствием такого анализа является недостаточность синтеза, который проявляется в том, что, выделяя части объектов, дети не устанавливают связи между ними.

Младшие школьники с нарушением интеллектуального развития часто не обдумывают своих действий, не предвидят их результата. Этот недостаток отягощен одной особенностью их мышления – некритичностью. Таким детям свойственно не сомневаться в правильности своих предположений, они редко замечают собственные ошибки. Ребенок данной категории скорее вспоминает, чем размышляет.

Наглядно-действенное мышление, воображение, умение искать закономерности, составлять различные варианты задачи недостаточно развиты у таких детей. Они с трудом решают задачи по типу переноса, то есть не используют те знания и умения, которые приобрели при решении подобных задач, а решают их как новые; осуществляют бесцельные манипуляции с частями для конструирования объектов.

Что касается наглядно-образного мышления, школьникам трудно решать задачи, требующие мысленного оперирования образами, особенно задачи, содержащие более одного условия. Им сложно обобщать предметы и явления. Выполняя обобщение, они чаще всего руководствуются случайными признаками, действуя необоснованно и вопреки логике.

У школьников с интеллектуальной недостаточностью нет лёгкости в переходе от одной логической связи к другой, они подолгу «застревают» на одном образе действия. Основанные на наглядном опыте связи между предметами и явлениями, доступны детям с умственной отсталостью. Но понимание зависимостей и последовательностей, не основывающихся непосредственно на восприятии, представляет для них значительную трудность [6].

Понятийное мышление умственно отсталых школьников отклоняется от нормы больше других видов, т.к. является наиболее сложной формой.

Большое значение в становлении и развитии словесно-логического мышления отводится формированию у школьников с умственной отсталостью понимания причинно-следственных зависимостей. Большинство обучающихся или не могут раскрыть причину явления, или «соскальзывают» на его описание. Умственно отсталые школьники нечётко дифференцируют причину и следствие [1].

Младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью испытывают трудности в понимании текста, в соблюдении логики его содержания. У них преобладает низкий уровень развития словесно-логического мышления, для которого характерна несформированность умения правильно составлять последовательность рисунков, логически мыслить, обобщать, понимать связь событий и строить последовательные умозаключения [2].

Таким образом, мышление младших школьников с умственной отсталостью развивается своеобразно и более медленно, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Мышление умственно отсталых детей младшего школьного возраста имеет ряд особенностей и характеризуется стереотипностью, некритичностью, неумением устанавливать причинно-следственные связи, неспособностью к самостоятельному понятийному мышлению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов С.Н., Мусихина С.А. Особенности словесно-логического мышления у учащихся младших классов с легкой степенью недоразвития интеллекта // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. 2015. №3 (5). С. 109–110.
2. Дугаева О.А. Изучение и развитие словесно-логического мышления младших школьников с нарушением интеллекта // Постулат. 2017. №1. С. 50.

3. Смольникова Л.В. Психология: учебное пособие для студентов всех направлений / Томск: Томский гос. ун-т систем управления и радиоэлектроники, 2016. 337 с.
4. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назаровой. Т. 1. История специальной педагогики / Н.М. Назарова, Г.Н. Пенин. М.: Академия, 2007. 352 с.
5. Фрондзей С.Н. Общая психология: учеб. пособие. Ростов-н/Д, Таганрог: Издательство Южного федер. ун-та, 2019. 100 с.
6. Шаповалова Е.А. Особенности развития познавательных функций детей с умственной отсталостью // Аллея науки. 2018. №8 (24). С. 698–701.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Е.А. Потемичева, II курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Умственная отсталость – состояние, обусловленное врожденным или рано приобретенным недоразвитием психики с выраженной недостаточностью интеллекта, затрудняющее или делающее полностью невозможным адекватное социальное функционирование индивидуума [2]. Дети с умственной отсталостью, несомненно, имеют свои особенности, которые нужно учитывать не только при формировании коммуникативных умений и навыков, но и при обучении в целом.

Проблемой и изучением коммуникативных умений занимались множество знаменитых в данной области ученых. Среди них можно отметить Я.А. Каменского, Ж.-Ж. Руссо, Т.А. Ладыженскую, К.Д. Ушинского и многих других.

Для дальнейшего изучения данной темы необходимо ввести понятие «коммуникативные умения». Коммуникативные умения – это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности [8].

Коммуникативные умения для детей с ограниченными возможностями здоровья – это умение сказать о своих потребностях, нуждах, сообщить о неудобствах и так далее. Эти навыки также важны для людей с умственной отсталостью. Через данные навыки дети с особенностями в развитии пытаются понять и изучить окружающий мир.

Коммуникативные умения включают в себя три группы: социально-психологические – умения строить взаимоотношения в деятельности и общении; коммуникативно-организаторские – умения, осуществляющие планирование, инструктирование и контроль; интегрированные – умения, позволяющие ориентироваться в ситуации общения, слушать и слышать своего собеседника [5].

Умственно отсталые дети часто плохо понимают речь взрослого

человека или сверстника: их вопросы, требования, указания. Также детям с интеллектуальной недостаточностью трудно дается восприятие обращенной к ним информации. Из-за достаточно длинных высказываний собеседника (возможно наличие неизвестных ребенку слов) ребенок с интеллектуальной недостаточностью может недослушать и не понять, о чем идет речь, потому что таких детей это утомляет.

Темп развития речи ребенка с интеллектуальной недостаточностью в дошкольный период резко замедленный, а речевая активность недостаточна. Такие дети показывают низкий уровень развития словарно-бытовой речи, что значительно затрудняет их обучение и коммуникацию со взрослыми людьми [7].

Потребность в общении у таких детей снижена из-за особенностей развития психических процессов, что, в свою очередь, достаточно сильно влияет на поведение, вследствие чего дети с интеллектуальными нарушениями оказываются отвергнутыми и коллективом (в детском саду и/или школе), и обществом в целом.

Множество ученых в сфере специального образования подчеркивали, что прежде, чем формировать коммуникативные умения и навыки, необходимо продиагностировать уровень актуального развития ребенка. Для этого есть множество методик таких, как «Рукавички» (Г.А. Цукерман), «Ковер» (Р.В. Овчаровой) и др.

Базой для определения критериев оценки речевой коммуникации послужил анализ продуктов речи и общения как взаимозависимых компонентов. Для осуществления акта общения обязательны следующие умения: признание внешних условий ситуации (говорить о своих намерениях, понимать специфику общения со знакомым и незнакомым человеком, ориентироваться в коммуникативной ситуации); продумывание содержания хода общения (искать информацию, интересующую партнера, обосновывать целесообразность своих предложений, определять порядок и рациональные способы выполнения коммуникативных действий); выбор и использование вербальных и невербальных средств в соответствии с коммуникативной ситуацией; управление процессом общения (раскрывать основную мысль; пользоваться приемами достижения понимания; согласовывать действия с потребностями партнеров и корректировать их); оценка результатов общения и соответственное изменение коммуникативного и речевого поведения (слышать партнера, адекватно понимать смысл его высказываний и действовать в соответствии с ними, оценить его эмоциональное поведение).

Все вышеперечисленные умения в общей сложности определяют возможности участия индивида в общении, что и стало основанием для включения их в систему оценки коммуникативных навыков [3].

После диагностики ребенка по специально разработанным методикам мы можем переходить к формированию и совершенствованию

коммуникативных навыков и умений. Существуют различные средства и методы формирования коммуникативных умений.

Метод групповой работы. Помогает ребенку с интеллектуальной недостаточностью приобрести как навыки сотрудничества и взаимопомощи, так и навык общения в целом. Такая работа учит детей принимать участие в работе группы, уважать нормы и правила группы, отстаивать свою точку зрения и учитывать возможность других позиций по данному вопросу [7].

Игра и игровые приемы. Многие экспериментаторы и исследователи в области специальной педагогики отмечают, что игра для развития коммуникативных навыков и умений имеет огромное значение. В игровом процессе обучающиеся пытаются узнать личные качества людей, круг их интересов (в эту группу входят подвижные игры, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры и игрушки) [9].

Подвижные игры. В процессе подвижных игр дети учатся находить общий язык друг с другом, совместно придумывать стратегию, учитывая точку зрения каждого [10].

Пальчиковые игры. Проекция кистей рук в двигательной области коры головного мозга занимает больше одной трети общей ее площади и имеет близкое расположение к моторной речевой зоне. В общей сложности этим и объясняется воздействие тренировки мелкой моторики руки на речевое развитие детей [10].

Сюжетно-ролевые игры. Данный вид игры помогает закреплять не только коммуникативные навыки и умения, но и, безусловно, позволяет развивать социально бытовые навыки [1].

Дидактические игры способствуют развитию общения ребенка, соответственно, и коммуникативных умений, а также развивают мелкую моторику рук, что еще больше способствует развитию речи. Дидактические игрушки – кольца, складные кубики, шары, матрешки, разрезанные и парные картинки и др. [4].

Работа с картинками и картинами. Работу с данным средством формирования коммуникативных умений стоит начинать только тогда, когда у ребенка уже будут накоплены представления об окружающем мире, когда они смогут соотносить предметы с их названием [10].

Экскурсии и прогулки. Различные исследования в области не только специальной, но и общей педагогики показывают, что экскурсия формирует у детей познавательный интерес, существенно улучшает сам процесс обучения и, конечно же, способствует получению и совершенствованию различных навыков и умений, в том числе и коммуникативных [6].

Беседа – традиционный метод развития коммуникативных навыков. Темы для проведения беседы могут быть разнообразными, ее также можно использовать как закрепление пройденного на уроке материала [10].

Уровень коммуникативных навыков и умений у детей с интеллектуальной недостаточностью довольно низкий. Причинами этого

может служить как особенности речевого развития детей с умственной отсталостью, так и специфичное развитие психики и психических процессов в целом. Коммуникативные умения и навыки необходимо развивать у детей с нарушениями интеллекта, так как это поможет им социализироваться в обществе, уметь сказать о своих неудобствах или нуждах и др. Мы рассмотрели лишь некоторые методы и средства формирования коммуникативных умений и навыков у умственно отсталых детей. К сожалению, на данный момент специальных методик для умственно отсталых детей нет, однако перечисленные выше методики специально адаптированы для детей с интеллектуальной недостаточностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гудина Т.В. Сюжетно-ролевая игра как средство развития детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Вестник Костром. гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 3. С. 207–211.
2. Елецкая О.В., Матвеева М.В., Логинова Е.А. Специальная педагогика: учеб. пособие с практикумом для вузов. М.: ВЛАДОС, 2019. 478 с.
3. Емельянова И.А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта // Образование и наука. 2009. №1. С. 86–94.
4. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: кн. для учителя. М.: БУК-МАСТЕР. 1993. 191 с.
5. Нигматуллина Э.Н., Савицкий С.К., Умаров М.Ф., Хаустов С.Л. Коммуникативные умения: классификация и структура // Высшее образование сегодня. 2020. № 8. С. 20–24.
6. Павлова Н.В. Экскурсия как вид практической деятельности учащихся младших классов с легкой умственной отсталостью, способствующий формированию коммуникативной компетенции // Обучение и воспитание: методики и практика. 2016. №30-1. С. 204–209.
7. Соколова Н.Д., Калининкова Л.В. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология». М.: ООО «Аспект», 2005. 448 с.
8. Тищенко В.А. Коммуникативные умения: к вопросу классификации // Казан. пед. журн. 2008. № 2. С. 15–22.
9. Хорошевская Н.А. Использование игровых приёмов в формировании коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта // Современная образовательная среда: теория и практика: сб. м-лов VI Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 29 ноября 2019 г. Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс"», 2019. С. 262–264.
10. Шипицына Л. М. Уроки общения для детей с нарушением интеллекта: пособие для учителей и родителей. СПб.: Филиал издательства «Просвещение». 2006. 301 с.

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

К.С. Серболина, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. психол. наук Ю.Л. Пахомова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Внимание – это направленность психики (сознания) на определенные объекты, имеющие для личности устойчивую или ситуативную значимость,

сосредоточение психики (сознания), предполагающее повышенный уровень сенсорной, интеллектуальной активности.

Без внимания невозможно читать, писать, говорить, решать задачи, ни одна осознанная деятельность не может быть выполнена без целенаправленного внимания. Высокая активность, включенность, концентрация внимания являются важнейшим условием для разнообразной деятельности людей. Уровень развития личности напрямую зависит от уровня сформированности внимания.

Л.С. Выготский в своей теории опосредствованного характера высших психических процессов рассматривал слабость произвольного внимания у детей с нарушением интеллекта как одну из причин, «препятствующих формированию понятий» [1, с. 46].

Характерна слабость активного, целенаправленного внимания – оно с трудом привлекается, плохо фиксируется, легко рассеивается. Преобладает пассивное внимание с бездумной регистрацией окружающего по типу «что вижу, о том и говорю» [2, с. 121].

Дети с нарушением интеллекта испытывают значительные трудности при переключении с одного задания на другое. Нарушение переключаемости внимания – это нарушение лабильного перехода от одного стереотипа выполнения деятельности к другому, нарушение способности к оттормаживанию предшествующих способов деятельности. В их деятельности особенно ярко проявляется застреваемость или «соскальзывание» на уже знакомый способ решения задания. У них снижена «способность к распределению внимания между разными видами деятельности. Они не могут сразу выполнять два задания, например, рисовать и рассказывать стихотворение» [4, с. 66].

Уровень развития внимания учащихся коррекционной школы весьма низок. Дети с нарушением интеллекта смотрят на объекты или их изображения, не замечая при этом присущих им существенных элементов. Вследствие низкого уровня развития внимания они не улавливают многое из того, о чем им сообщает учитель. По этой же причине дети выполняют ошибочно какую-то часть предложенной им однотипной работы. Почти про каждого ученика вспомогательной школы учитель вправе сказать: «Мог бы делать, отвечать лучше, но... невнимателен» [5, с. 75].

Уменьшение объема внимания – это количественное сужение совокупности раздражителей из-за нарушения способности к их удержанию. У детей с нарушением интеллекта по сравнению с их сверстниками сужен объем внимания. Они смотрят и не видят, слушают и не слышат. Бросая взор на какой-то предмет, они видят в нем меньше отличительных признаков, чем нормально развивающийся ребенок. Это одна из причин, «осложняющих ориентировку таких детей на улице, в помещении и особенно в малознакомых местах» [3, с. 65].

Снижение концентрации внимания и его колебания приводят к

снижению устойчивости внимания. Недостаточная устойчивость внимания затрудняет протекание целенаправленной познавательной деятельности и является одной из самых главных предпосылок к возникновению трудностей в мыслительной деятельности. Обеспечение «первоначальной фиксации внимания на объекте выступает ведущей предпосылкой сосредоточенного и устойчивого внимания» [3, с. 65]. Нарушения внимания у школьников с интеллектуальным недоразвитием выражены довольно сильно и весьма негативно отражаются на общем развитии ребенка, на успешности освоения им учебной деятельности.

Таким образом, внимание детей с нарушением интеллекта имеет свои особенности, отражающие основные свойства, и характеризуется их нарушением. К особенностям внимания таких детей относятся: малая устойчивость, трудности распределения, низкий уровень сосредоточенности, замедленная переключаемость, слабость целенаправленного внимания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гильбух Ю.З., Гоноволлин Ф.Н. Внимание и его воспитание. М.: Педагогика, 2002. 160 с.
2. Комарова Т.К. Психология внимания. Гродно: ГрГУ, 2002. 124 с.
3. Левченко И.Ю. Патопсихология: Теория и практика. М.: Академия, 2000. 232 с.
4. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб: Питер, 2007. 437 с.
5. Титченер Э.Б. Внимание: психология внимания под ред. Э.Б. Титченера. М.: ЧеРо, 2001. 246 с.

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПОСРЕДСТВОМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

А.Д. Соловьева, II курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. биол. наук С.А. Саакян
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

У детей с умственной отсталостью отмечаются нарушения в развитии высших психических функций, в частности восприятия. Восприятие – это целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, возникающих при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств [6].

Активность восприятия у обучающихся с интеллектуальными нарушениями страдает из-за снижения слуха, зрения, недоразвития речи. Однако восприятие снижается и в тех случаях, когда анализаторы сохранены (К.А. Вересотская, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф) [4]. Например, обозревая обстановку, умственно отсталый ребёнок дифференцированно воспринимает скользящим взглядом меньше объектов в окружающем мире, что мешает быстрому ознакомлению его с предметами и выделению существенных из них для более тщательного рассмотрения. Восприятие формируется замедленно и с большим количеством особенностей и недостатков [5]. Чтобы разглядеть и узнать знакомый объект, обучающимся требуется

больше времени, чем их нормально развивающимся сверстникам. Это особенность, определённым образом влияющая на ориентировку детей в пространстве, сказывается на процессе обучения. Для обучающихся с умственной отсталостью характерны нарушения и в осязании. Младшие школьники могут допускать ошибки при определении материала, из которого предмет изготовлен. Плоские предметы воспринимаются тяжелее, чем объёмные. Способ их исследования ограничивается узнаванием двух-трех признаков.

Ввиду того, что у младших школьников с интеллектуальными нарушениями наблюдаются проблемы как с психическим, так и с физическим здоровьем, в коррекционной работе используются разного рода здоровьесберегающие технологии, которые сохраняют, укрепляют и развивают здоровье учащихся. Для развития восприятия могут применяться такие здоровьесберегающие технологии, как: психогимнастика, релаксация, физкультминутки, подвижные игры, арт-терапия и её направления, изотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия.

Психогимнастика – это курс специальных занятий (этюдов, упражнений и игр), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребёнка (её познавательной и эмоционально-личностной сферы) [2]. Психогимнастика влияет на эмоции, что в свою очередь влияет на восприятие: хорошее настроение школьника улучшает функцию запоминания и воспроизведение ранее запомненного материала.

Релаксация – специальная технология, направленная на снятие мышечного и нервного напряжения с помощью специально подобранных техник. Релаксацию для детей можно проводить с помощью цвета, света, музыки, ароматов и т.д. При помощи данной технологии развиваются слуховое восприятие, восприятие цвета, музыки, ритма и запахов, так как они воздействуют на ребёнка через органы чувств. Кроме того, во время релаксации ребёнок учится воспринимать своё эмоциональное состояние.

Физкультминутки – это кратковременные физические упражнения, которые проводятся с детьми в процессе занятий, требующих интеллектуального напряжения (особенно на уроках математики, развития речи, окружающего мира). Физкультминутки оказывают благоприятное воздействие на развитие зрительного и тактильного восприятия (при использовании зрительных и пальчиковых упражнений), а также положительно влияют на переключаемость внимания, которая у умственно отсталых обучающихся нарушена.

На развитии восприятия могут положительно сказываться подвижные игры. В движении дети активнее воспринимают окружающие предметы, их материал, свойства и качества, пространство, развивают быстроту реакций, укрепляют своё здоровье, развивают зрительное и слуховое восприятие. Кроме того, в ходе подвижных игр обучающиеся находятся в социальной ситуации, взаимодействуя с окружающими (педагогом, одноклассниками).

Широкий арсенал возможностей для развития восприятия у младших школьников имеет арт-терапия и её направления: изотерапия, цветотерапия, музыкотерапия и др.

Восприятие цвета у младших школьников с интеллектуальными нарушениями нарушено, как и другие психические процессы. В связи с этим восприятие реального мира, его окраски и т.д. детям не доступно в полной мере. Скорректировать восприятие цветов может помочь цветотерапия. Многочисленными исследованиями доказано, что каждый цветовой оттенок оказывает определённое действие на организм человека, что именно цвет влияет на эмоциональный настрой. Правильно подобранная цветовая палитра при исполнении каких-либо заданий может способствовать увеличению внимания к заданию и, соответственно, восприятия.

Изотерапия – терапия изобразительным творчеством, в первую очередь рисованием. Через палитру на рисунке можно узнать эмоциональное состояние школьника и оказать необходимую помощь, если это требуется. Изотерапия может стать хорошим способом развития восприятия обучающихся с интеллектуальными нарушениями, ведь изначально перед тем, как изобразить предмет, нужно воспринять его форму, размер, материал, цвет, на какие детали предмет подразделяется, как он расположен и т.д.

Сказкотерапия – это направление практической психологии, использующее ресурсы сказок для решения целого ряда задач обучения, воспитания, развития личности, а также коррекции поведения. Инструментом данного направления выступает сказка, позволяющая с помощью модели героев проследить за особенностью их поведения и поступков, разобрать конкретную жизненную ситуацию. В процессе слушания, придумывания и обсуждения сказки у ребенка развиваются необходимые для эффективного существования фантазия и творчество. Слушая и воспринимая сказки, школьник встраивает их в свой жизненный сценарий, формирует его. В процессе чтения, слушания, обсуждения сказок у ребёнка развивается слуховое и зрительное (при наличии иллюстраций) восприятие. Слушая и воспринимая сказки, школьник встраивает их в свой жизненный сценарий, формирует его. У детей этот процесс, особенно ярок, многие просят читать им одну и ту же сказку по много раз [3].

Музыкотерапия – это метод оздоровительного воздействия музыки на психику человека. Восприятие музыки – сложный чувственный процесс, наполненный глубокими внутренними переживаниями [7]. Музыка воздействует на слуховое восприятие, эмоции ребёнка, на развитие речи (если ребёнок поёт), моторики (при игре на инструментах), восприятие ритма. Младшие школьники с интеллектуальными нарушениями могут наблюдать, как кто-то играет или прослушивать музыку через какое-либо устройство, так и активно принимать участие: танцевать, пытаться подпеть и подыграть и т.д.

Прежде чем применять в практической деятельности любые технологии развития восприятия, следует выявить начальный уровень восприятия у обучающихся. В литературе описаны различные методики диагностики восприятия у детей. Рассмотрим некоторые из них.

В пособии Р.С. Немова [8] представлен ряд методик диагностики восприятия: «Чего не хватает на рисунках?», «Узнай, кто это», «Какие предметы спрятаны на рисунках?». Методика «Чего не хватает на рисунках?» представляет собой нарисованных половинок разных предметов, фруктов, игрушек, вещей и т.д. Ребёнку необходимо мысленно достроить данный рисунок до полноценной картинке и назвать, какой предмет изображён. В ходе диагностики по методике «Узнай, кто это» ребёнку показываются фрагменты некоторого рисунка, по которым необходимо определить то целое, к которому эти части относятся, т.е. по части или фрагменту требуется восстановить целый рисунок. Перед применением методики «Какие предметы спрятаны в рисунках?» ребёнку объясняют, что ему будут показаны несколько контурных рисунков, в которых как бы «спрятаны» многие известные ему предметы. Далее ребёнку представляют картинку и просят последовательно назвать очертания всех предметов, «спрятанных» в трёх его частях.

О.М. Дьяченко предложил методику «Эталоны», которая нацелена на диагностику уровня развития восприятия и содержит задачи, требующие соотнесения формы предметов с заданными образцами (эталонами). Для проведения диагностики требуется 16 картинок с изображением предметов и 4 фигурки – эталоны, которые должны быть использованы учащимися для анализа форм предметов на нарисованных картинках. Детям необходимо выбрать, какие картинки больше подходят на фигурку-эталон по форме [1].

Диагностическая методика «Конструирование» С.Д. Забрамной направлена на выявление уровня развития целостного восприятия, анализа образца, умения ребёнка действовать по образцу [9]. Суть методики в том, что педагог выкладывает перед ребёнком какую-то несложную фигурку из счетных палочек, потом убирает её и просит ребёнка сделать такую же фигурку.

Таким образом, восприятие является важной психической функцией, определяющей, в том числе, успешность обучения младшего школьника с нарушением в интеллектуальном развитии. Большой потенциал для развития восприятия имеют различные здоровьесберегающие технологии, в частности такие как психогимнастика, физкультминутки, релаксации, подвижные игры, арт-терапия и её направления. Однако, прежде чем осуществлять корректирующее воздействие на восприятие обучающихся следует определить начальный уровень развития этой психической функции. Психолого-педагогическая помощь, оказанная вовремя младшим школьникам с нарушениями в интеллектуальном развитии, даёт свои результаты в виде расширения кругозора, удержания внимания, восприятия окружающих предметов, видовременного пространства, развивают объём и

темп восприятия, запоминание и воспроизведение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андронникова Е.А., Зайка Е.В. Методы для исследования восприятия, внимания и памяти: руководство для практических психологов. Харьков. 2011. 161 с.
2. Буянова М.И. Психогимнастика. 2-е изд. М.: Просвещение: ВЛАДОС. 1995. 160 с.
3. Владимирова А.В. Методика сказкотерапии. Диагностика и коррекция: метод. пособие для специалистов по работе с семьей. Курган. 2015. 25 с.
4. Забрамная С.Д. Умственная отсталость и отграничение ее от сходных состояний /. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: Просвещение, Владос. 1995. С. 5–18.
5. Калмыкова Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: учеб.-метод. пособие. Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. 121 с.
6. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001. 592 с.
7. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учебник для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 246 с.
8. Немов Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. 4-е изд. М.: ВЛАДОС. 2001. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 640 с.
9. Стребелева Е.А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2-3 лет): Ранняя диагностика умственного развития // Альманах института коррекционной педагогики РАО. М., 2001 № 4. С. 1–26.

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПОСРЕДСТВОМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

М.М. Тихомирова, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. биол. наук С.А. Саакян

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современные подходы к повышению эффективности обучения предполагают формирование у школьника положительной мотивации к учению. На протяжении всего обучения проводится целенаправленная работа по формированию учебной деятельности, в которой особое внимание уделяется развитию и коррекции мотивационного и операционного компонентов учебной деятельности, так как они во многом определяют успешность обучения школьника. Совокупность предметных и личностных результатов ребенка составляют содержание личностных компетенций обучающихся. Согласно ФГОС обучающихся с интеллектуальными нарушениями, личностные результаты включают сформированность мотивации к обучению и познанию [5]. Однако у детей с интеллектуальными нарушениями наблюдается незрелость мотивационной сферы, что характеризуется слабостью мотивов в учебной деятельности, их переменчивостью. Мотивы воспринимаются формально, не становясь персональными стремлениями и мотивами.

Одной из главных задач современного образования является помощь

ребёнку в реализации своего потенциала. Но потенциал нельзя раскрыть, если у ребенка нет хорошего здоровья. От его состояния зависят физические возможности, работоспособность, жизненные мотивации. В последние годы специалисты всё больше внимания обращают на внедрение здоровьесберегающих идей в образовательный процесс. Были предложены различные здоровьесберегающие технологии, которые можно использовать во время пребывания ребёнка в школе. Представляется, что эти технологии могут быть использованы для развития учебной мотивации обучающихся.

Целью исследования было проанализировать литературу по проблеме развития учебной мотивации младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии посредством здоровьесберегающих технологий.

Нарушение интеллекта у ребенка характеризуется как умственная отсталость. Умственная отсталость – состояние, обусловленное врожденным или рано приобретённым недоразвитием психики с выраженной недостаточностью интеллекта, затрудняющее или делающее полностью невозможным адекватное социальное функционирование индивидуума [2]. При нарушении умственного развития ребенка основными негативными факторами служат замедленная обучаемость, слабая любознательность. Это означает, что ребенок имеет плохую восприимчивость к изучению чего-то нового.

Умственно отсталые дети имеют выраженные недостатки внимания: малую усидчивость, помехи в распределении внимания и более медленное его переключение. При умственном недоразвитии является проблемной первая ступень познания – восприятие. Часто оно страдает из-за снижения у детей зрения, слуха, недоразвития речи. Для мышления детей с интеллектуальными нарушениями присуща недостаточная гибкость мыслительных процессов, стереотипность и тугоподвижность. Память у рассматриваемой категории обучающихся имеет специфические особенности: дети лучше запоминают внешние, даже случайные зрительно воспринимаемые признаки и особенности. У детей с интеллектуальными нарушениями отмечаются сложности в воспроизведении образов восприятия – представлений. Фрагментарность, недифференцированность, уподобление образов и иные нарушения представлений негативно сказываются на развитии познавательной деятельности умственно отсталых детей. Важно учитывать и состояние волевой сферы умственно отсталого ребенка. Слабость собственных побуждений, намерений, большая внушаемость – это отличительные качества волевых процессов таких детей.

Перечисленные особенности психических процессов детей с интеллектуальными нарушениями влияют на характер протекания их деятельности. Проблема развития учебной мотивации является актуальной проблемой психологии и педагогики. Основным видом деятельности детей младшего школьного возраста – учение. Наиболее благоприятным периодом для развития учебной мотивации является младший школьный

возраст, так как именно в это время ведущей становится учебная деятельность, меняется мотивационная сфера, формируются новые мотивы.

Учебную мотивацию младших школьников можно охарактеризовать незрелостью и кратковременностью побуждений; у них наблюдается примитивная и слабая мотивация отношений. Обучающиеся часто не осознают важность полученных знаний и их значение в жизни, поэтому их познавательные интересы оказываются маловыраженными. У обучающихся преобладает внешний мотив – это подчинение требованиям взрослых, игровой мотив, мотив получения хорошей оценки.

Формированию должной учебной мотивации младших школьников с интеллектуальными нарушениями способствуют хорошая атмосфера в классе, школе, сотрудничество ученика и учителя, интересное изложение материала учителем, необычная форма преподнесения материала, применение учителем должного поощрения [7].

Для развития учебной мотивации обучающихся положительную роль могут играть различные здоровьесберегающие технологии. По мнению Н.К. Смирнова, здоровьесберегающие технологии – это технологии, которые направлены на воспитание у детей культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование мотивации на здоровый образ жизни [6]. По утверждению В.Д. Сонькина, здоровьесберегающие технологии – это определенные условия воспитания и обучения ребенка в образовательном учреждении; оптимальная организация воспитательно-образовательного процесса с учетом половых, возрастных, индивидуальных особенностей детей; соответствие нагрузки возрастным возможностям ребенка; максимально рациональный и достаточный двигательный режим [3].

Здоровьесберегающие технологии подразумевают реализацию профилактических мероприятий с детьми, целью которых является преумножение и сбережение ресурса здоровья младших школьников.

Здоровьесберегающие технологии и их применение для развития учебной мотивации младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии являются инновационным и перспективным методом коррекционно-развивающей работы. Рассмотрим некоторые из здоровьесберегающих технологий, которые можно использовать для развития учебной мотивации обучающихся.

Физкультминутки – это обязательный элемент урока в начальной школе, который обусловлен физиологическими потребностями ребенка в двигательной активности. В ходе физкультминуток дети выполняют упражнения разного вида для укрепления опорно-двигательной системы, зрения и снятия усталости.

Некоторые здоровьесберегающие технологии (дыхательная гимнастика, релаксация, пальчиковая гимнастика) могут применяться как в виде самостоятельных упражнений, так и в рамках проведения

физкультминуток.

Дыхательная гимнастика – это комплекс специальных дыхательных упражнений, которые направлены на развитие органов дыхания и в целом на укрепление физического здоровья детей. Кроме того, дыхательная гимнастика бодрит ребенка, снимает усталость.

Релаксация отвлекает ребенка с интеллектуальными нарушениями от негативных эмоций, ослабляет напряжение, снимает утомление тела и ума. Кроме того, релаксационные упражнения отвлекают ребенка от сложностей учебы, настраивают его на позитивную учебную атмосферу и повышают работоспособность.

Пальчиковая гимнастика – это упражнения для кистей и пальцев рук. В процессе пальчиковой гимнастики происходит умственное и речевое развитие, совершенствуется мелкая моторика рук, снижается утомление после письма.

Одним из популярных направлений в здоровьесбережении в последние годы стало использование различных форм арт-терапии. Арт-терапия – это терапия искусством, творчеством. Арт-терапия включает в себя различные направления (изотерапия, сказкотерапия, музыкотерапия и др.). Их можно рассматривать как самостоятельные здоровьесберегающие технологии. Изотерапию используют для создания положительной мотивации к обучению, ведь, во-первых, для создания изображения часто применяют интересные для обучающихся нетрадиционные техники (рисование пальцами, соломинкой; создание изображений с помощью песка, круп и др.), во-вторых, во время такой изобразительной деятельности ребёнок получает положительные эмоции. Сказкотерапия – это использование сказок для положительного воздействия на личность ребёнка. Сказка понятным языком рассказывает детям о жизни, помогает распознать добро и зло, развивает воображение, фантазию и потенциал. Специально подобранные (или самостоятельно сочинённые) сказки могут формировать у ребенка желание к обучению, саморазвитию, пробуждают веру в собственные возможности и силы, учат преодолевать трудности.

Ещё одной здоровьесберегающей технологией, которая может способствовать развитию учебной мотивации, является психогимнастика. Психогимнастика – это специальные упражнения, которые направлены на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка. В ходе выполнения таких упражнений ребенком изучаются различные эмоции, он учится ими управлять. Психогимнастика помогает преодолеть барьеры в общении со сверстниками, понять себя и окружающих, снимает психическое напряжение. Ребенок приобретает коммуникативные навыки, что облегчает его школьное времяпровождение и мотивирует, так как комфортная обстановка в классе настраивает ребенка на работу и достижение поставленных задач.

Сформированность мотивационной сферы у ребенка играет важную

роль в его дальнейшем успешной учебной деятельности. При наличии мотива ребенок хорошо выполняет все требования, которые предъявляет школа, старается показать себя с хорошей стороны. При низком уровне мотивации учения у ребенка наблюдается снижение школьной успеваемости. С помощью диагностики можно выявить низкий уровень учебной мотивации у обучающихся и предотвратить дезадаптацию, которая препятствует развитию ребенка и затрудняет процесс образования.

Прежде чем развивать учебную мотивацию, педагогу необходимо оценить начальное состояние учебной мотивации у каждого обучающегося в классе. Специалистами предложены различные диагностические методики, которые могут быть использованы для оценки учебной мотивации младших школьников с нарушением интеллекта. Примером являются методики Н.Г. Лускановой, включающие в себя схему анализа рисунков ребенка на тему школы и анкету, которая состоит из вопросов, отражающих отношение ребенка к школе и процессу обучения [4].

В основу методики М.Р. Гинзбурга положен принцип «персонификации» мотива [1]. Детям предлагается небольшой рассказ, где каждый из исследуемых мотивов находится в роли личностной позиции одного из персонажей.

С помощью методики «Лесенка побуждений» (А.И. Божович и И.К. Маркова) можно выяснить соотношение познавательных и социальных мотивов обучения [8].

Таким образом, высокая учебная мотивация обучающихся – это важнейшая составляющая успешного образовательного процесса. Другое важное условие успешного образования – здоровье обучающихся, которое возможно сохранять и укреплять с помощью здоровьесберегающих образовательных технологий. Соответствующий подбор таких технологий и применение их в образовательном процессе позволит не только сберечь здоровье детей, но и повысит у них мотивацию к учению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гинзбург М.Р. Особенности психического развития детей 6–8-летнего возраста. М.: 1988. 135 с.
2. Елецкая О.В. Специальная педагогика. М.: ВЛАДОС, 2019. 478 с.
3. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения / под ред. М.М. Безруких, В.Д. Сонькина. М.: ИВФ РАО, 2002. 181 с.
4. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. М.: Фолиум, 1999. 32 с.
5. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffdc35693b932846/?ysclid=l2eqqdnq4x>
6. Смирнов Н.К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования. М.: АРКТИ, 2008. 288 с.
7. Толстикова О.Н. Специфика мотивов учебной деятельности младших школьников

специальной (коррекционной) школы VII вида // Специальное образование: научно-методический журнал. 2011. №3. С. 76–83.

8. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: изд-во Института психотерапии, 2002. 490 с.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Ю.А. Федорова, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. психол. наук Ю.Л. Пахомова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Умственная отсталость представляет собой системное нарушение развития, при котором страдают все психические процессы, в том числе нарушается и формирование мелкой моторики.

Развитие мелкой моторики имеет большое значение в общем процессе развития человека: в первую очередь, в становлении речевой деятельности. Активное развитие мелкой моторики позволяет эффективно развивать речь ребенка. Кроме того, мелкая моторика необходима для успешного осуществления определенных бытовых операций, операций самообслуживания (застегнуть пуговицы, молнии, завязать шнурки и т.д.). Однако процесс формирования мелкой моторики у младших школьников с умственной отсталостью происходит значительно медленнее по сравнению с нормально развивающимися детьми.

Прежде чем изучить характеристику детей с интеллектуальными нарушениями, необходимо дать определение данному понятию. Определение умственной отсталости является предметом споров в течение долгого времени [1].

В 1992 г. Международная классификация болезней 10 пересмотра (МКБ-10) объединила опыты изучения состояний психического недоразвития многих странах мира: «Умственная отсталость – это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т. е. когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей. Отсталость может развиваться с любым другим психическим или соматическим расстройством, или возникать без него. Однако у умственно отсталых может наблюдаться весь диапазон психических расстройств, частота которых среди них по меньшей мере в 3–4 раза выше, чем в общей популяции. Адаптивное поведение нарушено всегда, но в защищенных социальных условиях, где обеспечена поддержка, это нарушение у больных с легкой степенью умственной отсталости может совсем не иметь явного характера» [5, с. 14].

С 90-х гг. XX в. в России стали пользоваться Международной классификацией болезней 10-го пересмотра, в которой умственная

отсталость подразделена по тяжести на четыре степени [6, с. 56]: легкая умственная отсталость (дебильность), умеренная умственная отсталость (лёгкая имбецильность), тяжёлая умственная отсталость (выраженная имбецильность), глубокая умственная отсталость (идиотия).

При умственной отсталости нарушается формирование эмоционально-волевой, познавательной, коммуникативной сферы, страдает сфера социального взаимодействия ребенка, становление речевой деятельности и др. Как правило, мышление таких детей остается на уровне наглядно-действенного или наглядно-образного, познавательные процессы развиты на низком уровне. Восприятие и внимание снижены, память обладает недостаточным объемом, отмечается низкая скорость и прочность запоминания. Речь отличается бедным словарным запасом, нарушены лексико-грамматические связи. Коммуникативная активность таких детей низкая, дети не понимают социальных закономерностей, с трудом осваивают элементарные правила поведения, отсутствует интерес к общению с окружающими.

Умственно отсталые дети младшего школьного возраста в процессе обучения испытывают трудности при формировании навыка письма, при работе с инструментами и приспособлениями, что негативно сказывается на формировании у них объективных и личностных (социальных) компетенций. В исследованиях педагогов было отмечено, что многие учащиеся не могут выполнять движения, сочетающиеся с пространственными представлениями и ориентацией [3].

Развитие мелкой моторики у обучающихся с умственной отсталостью характеризуется задержкой в формировании двигательных действий, слабостью двигательных реакций, отсутствием способности ориентироваться в пространстве, повышенным (пониженным) тонусом в мышцах, неуклюжестью походки, неловкостью движений, несогласованностью действий обеих рук, затруднениями в действиях с мелкими предметами и т.д. Они испытывают трудности при работе с ножницами, не могут продуктивно рисовать карандашами, красками. Страдают навыки самообслуживания (ребенок не может застегивать пуговицы, удерживать ложку, завязывать шнурки). В пальцах рук часто отмечается повышенный тонус, ребенок не способен к выполнению движений, связанных с пространственной ориентировкой, совместных движений и т.д. Необходима специально организованная коррекционная деятельность по формированию мелкой моторики у умственно отсталых детей.

Основным средством в построении коррекционно-развивающей работы с обучающимися с умственной отсталостью, по мнению зарубежных (И. Гуггенбуль, А. Меннель, Э. Сеген,) и отечественных (Е.К. Грачева, А.Н. Граборов, И.И. Маляревский и др.) олигофренопедагогов, является труд. А.Н. Граборов отмечал, что труд способствует развитию их восприятия, мышления, играет важную роль в обучении и воспитании.

Ручной труд способствует развитию сенсомоторных навыков – согласованности в работе глаз и рук, совершенствованию координации движений, гибкости, точности в выполнении действий. В процессе трудового обучения постепенно формируется система специальных умений и навыков. Уроки ручного труда помогают подготовить руки умственно отсталых обучающихся к овладению навыком письма. В процессе работы с различными инструментами и материалами развивается координация, дифференцированность, согласованность движений пальцев рук, регулируется сила мышечных усилий, рука приобретает уверенность, аккуратность, а пальцы становятся гибкими и пластичными.

Занятия с обучающимися с умеренной умственной отсталостью следует проводить индивидуально с использованием техники сопряженной («рука в руке») или полусопряженной деятельности (с помощью педагога). Поскольку учащиеся с умеренной умственной отсталостью быстро устают и часто отвлекаются, в занятия включаются игровые моменты, в том числе использование любимых обучающимися игрушек и сказочных персонажей.

Такие занятия включают пальчиковую гимнастику, пальчиковые игры; развивающие игры и упражнения; изобразительное искусство.

Для активизации мелких движений рук можно использовать различное оборудование разнообразного размера и веса (шарики, ручки, карандаши, бумага, картон, геометрические фигуры, песок, воду, нитки, природный материал, пуговицы, предметы быта, мячи-ежики и т.д.) [2]. Для успешной коррекции мелкой моторики необходимо применять комплексный подход, т.к. этот процесс является длительным. Следовательно, для достижения положительного результата возникает необходимость включения различных упражнений, преимущественно в игровой форме, в различные виды детской деятельности и в режимные моменты: продуктивная деятельность, гимнастика, индивидуальная работа, самообслуживание, самостоятельная деятельность и т.д.

Распространены игровые упражнения с мелкими предметами – мозаикой, конструктором, пазлами, упражнения с крупами на развитие тактильных ощущений («сухой» бассейн), упражнения со спичками, счетными палочками (выкладывание фигур и картинок, перекладывание, тренировка захватывающих движений) [4]. Существует множество вариаций пальчиковых игр: пальчиковый театр, пальчиковый алфавит, игры со стихотворениями, потешками, скороговорками.

Рекомендуется делать массаж кистей и пальцев рук. Здесь могут быть применимы работы с сухими крупами, массаж расческой. Из-за наличия множества точечных раздражителей, пальцы рук получают сильные точечные двигательные ощущения [3].

Следовательно, проводя работу над коррекцией дефектов мелкой моторики, педагоги подготавливают детей к социально-бытовой адаптации [4]. Применение разнообразных методик в работе позволяет исправить

основные нарушения мелких движений рук в доступной для детей деятельности. Всесторонняя тренировка рук ребенка положительно воздействует на моторные навыки, делает его движения более скоординированными, уверенными, тонкими и четкими. Важно отметить, что коррекционная работа проводится на материале, который соответствует содержанию образовательной программы.

Таким образом, комплексное использование описанных методов, средств и форм работы позволяет с высокой эффективностью развивать мелкую моторику рук младших школьников с умственной отсталостью. Развитие мелкой моторики должно быть одним из обязательных компонентов коррекционной деятельности педагога с умственно отсталым ребенком.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Исаев Д.Н., А. Колосова Т.А. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: учеб. пособие для студ. мед. и пед. вузов. СПб.: КАРО, 2012. 171 с.
2. Калюжин В.Г., Степанова А.Л. Коррекционное направленное развитие мелкой моторики у детей с легкой степенью умственной отсталости // Наука – образованию, производству, экономике: м-лы XXII (69) Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотр. и аспирантов: в 2 т. Витебск: Витеб. гос. ун-т им. П.М. Машерова, 2017. С. 156–157.
3. Камышникова А. И. Особенности развития мелкой моторики у младших школьников с умственной отсталостью // Аллея науки. 2020. Т.1. № 5 (44). С. 925–930.
5. Новокрещенова Е. Г. Формирование мелкой моторики у младших школьников с умственной отсталостью // Актуальные научные исследования в современном мире. 2020. № 7-7 (63). С. 74–79.
6. Психология лиц с умственной отсталостью: учеб.- метод. пособие / сост. Е.А. Калмыкова. Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. 121 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ПЕДАГОГИКИ

А.Р. Фокина, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. биол. наук С.А. Саакян

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

После активного внедрения инклюзивного образования и введения Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью тема формирования коммуникативных умений у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии стала как никогда актуальной. Способность к коммуникативному взаимодействию в новом Стандарте определена как одна из базовых учебных действий. Согласно требованиям Стандарта, АООП обучающихся с интеллектуальными нарушениями должна быть направлена на формирование у обучающихся коммуникативно-речевых умений и на овладение доступными средствами общения [8].

Общение младших школьников обычно затруднено в связи с тем, что речь ещё недостаточно сформирована. Для умственно отсталых детей

характерным является системное недоразвитие речи, что проявляется в нарушениях звукопроизношения, отсутствии дифференциации звуков речи, бедном словаре, несформированности звукового анализа и лексико-грамматического строя речи, присутствии аграмматизмов при построении предложений. В общении со взрослыми и сверстниками дети с интеллектуальными нарушениями не всегда контролируют свои эмоции, обычно понимают и правильно оценивают такие социальные эмоции как сочувствие, сопереживание, проявляют их. К сверстникам могут проявлять симпатию и добродушие, но эти эмоции неустойчивы. Работать в группе такие дети в большинстве случаев не умеют, у них отсутствует способность к согласованным действиям с учётом позиции другого человека на уроке, физкультминутке. Проявляются антикооперативные индивидуалистические тенденции, склонность работать, не обращая внимания на партнера. Навыки и умения не соответствуют возрасту.

Часто дети с нарушением интеллекта пытаются избежать речевого общения. В таких случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстниками или взрослыми все же возникает, он оказывается кратковременным и не всегда полноценным. Это можно объяснить следующими причинами: ребенок не обладает достаточной информацией для ответа; для формулировки высказывания у него недостаточно широкий словарный запас; многие дети с нарушением интеллекта не пытаются вникнуть в суть разговора, что влечет непонимание собеседника. Поэтому их речевые реакции оказываются неадекватными и не способствуют продолжению общения [4].

Дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью отличаются замкнутостью, неадекватной оценкой себя и других. Для них характерны фрустрационные реакции. В проблемных ситуациях дети проявляют склонность обращаться за помощью к взрослому, что говорит об их низкой самостоятельности. Без помощи взрослого дети испытывают колоссальные трудности при ориентировке в социальной среде. У них снижена мотивация и отсутствует потребность в речевом общении.

Вместе с основным средством общения – речью, важную роль в общении играют экспрессивно-мимические акты. Дети с нарушениями в интеллектуальном развитии часто вспыльчивы и несдержанны. Неспособность полностью понять и осмыслить причины своих ошибок и неудач заставляет детей испытывать чувство несправедливости по отношению к промахам. Это повышает уровень агрессии, что негативно сказывается на развитии общения со сверстниками [4].

Результаты исследования А.А. Корниловой указывают на недостаточное развитие коммуникативных навыков, несоблюдение морально-нравственных норм, бедный репертуар вербальных и невербальных средств общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью [5].

Способом развития коммуникативных умений у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии могут стать различные направления арт-педагогике. Арт-педагогика представляет собой область педагогической науки, в основе которой лежит воздействие на ребенка посредством искусства, творчества. Л.А. Аметова [1] и Л.Д. Лебедева [6] отмечают, что творчество является не только фактором развития и формирования личности, но и эффективным средством, позволяющим осуществлять профилактику и коррекцию нарушений здоровья ребенка, а также защитить психику ребенка от агрессивных воздействий в процессе жизнедеятельности. Так, благодаря возможностям арт-педагогике, можно мягко воздействовать на ребенка, включать его в совместную деятельность с другими детьми и тем самым формировать коммуникативные навыки.

Рассмотрим некоторые методы арт-педагогике, которые могут быть использованы для формирования коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью [1, 2, 6].

1. Сказкотерапия. Наибольшее распространение в практике начального образования получило такое направление арт-педагогике, как сказкотерапия. Посредством содержания сказки педагог может мягко и ненавязчиво оказывать воздействие на сознание и душу ребенка. Сказка учит сопереживанию, доброте, справедливости и другим нравственным качествам. Кроме того, дети учатся на основе сказок определенным моделям поведения при общении.

2. Библиотерапия. Читая литературу, дети учатся основам составления рассказ, историй. Составляя собственный рассказ или придумывая историю на основе прочитанного, увиденного или услышанного, дети опираются на ту действительность, с которой имеют дело. Это может положительно сказаться на умении формулировать свои мысли в процессе общения.

3. Изотерапия. Изобразительное искусство особенно актуально при работе с детьми, имеющими вербальные трудности. Затруднения в вербализации осложняют процесс раскрытия, объяснения своих эмоций. Невербальное изображение собственных эмоций для детей превращается в увлекательный процесс отражения собственного состояния.

4. Игротерапия. Групповые и массовые игры младших школьников данной категории позволяют получать им необходимый опыт эффективного взаимодействия, который в дальнейшем будет использован в практике общения с окружающими. Детям могут быть предложены игры на развитие умения сотрудничать, активно слушать, перерабатывать информацию, конструировать «текст для другого» (умение говорить самому).

5. Песочная терапия. Игры с песком имеют релаксирующее воздействие, снимают двигательные стереотипы и излишнюю активность. Они стабилизируют эмоциональное состояние, формируют умение

прислушиваться к себе, вербализировать свои ощущения.

6. Драматерапия. Драматизация позволит научиться навыкам взаимодействия, способствует развитию речи и позволяет выразить собственные чувства и эмоции наиболее точно. Для драматизации могут быть использованы отрывки сказок, рассказы, истории.

7. Вокалотерапия. При вокализации воздействие осуществляется посредством собственного голоса. Чтобы эффективно применять данный арт-метод, необходимо научить детей правильно использовать дыхание. Вокализация может быть использована на уроках как минутка отдыха.

8. Маскотерапия. Маска может вернуть правильное осознание и восприятие себя, уверенность в себе, свой статус в коллективе. Учитель может предложить детям маски животных или героев сказок, а задача детей – рассказать о себе, проиграть ситуацию и др.

9. Танцевальная терапия (танцтерапия). Танец помогает установить доброжелательное отношение детей к друг другу. Отношения устанавливаются через движение. Для танцев педагог может предложить детям музыку, а движения они подберут самостоятельно. Это могут быть самые спонтанные и нелепые движения.

Прежде, чем формировать коммуникативные умения, специалистам требуется выяснить начальный уровень этих умений. В литературе накоплено множество методик, направленных на диагностику коммуникативных умений детей младшего школьного возраста, которые могут быть использованы при диагностике коммуникативных умений младших школьников с нарушениями в интеллектуальном развитии. Рассмотрим некоторые из этих методик.

Методика Ж. Пиаже «Братья и сестры» [9] направлена на выявление направленности на учет позиции партнера по общению (собеседника). Диагностика осуществляется в ходе индивидуального обследования (беседа) ребенка. Критериями оценивания выступают: понимание различных позиций и точек зрения; ориентация на позицию других и координация разных точек зрения.

Социометрическая проба «День рождения» (М.А. Панфиловой) [7] позволяет исследовать отношения ребёнка к детям и взрослым, потребности в общении; выявление эмоциональных предпочтений в общении. Диагностика строится на основе беседы и воображаемой ситуации поэтапно согласно инструкции методики. Анализ результатов производится по ответам и поведению ребенка. Данная методика позволяет получить обширные качественные результаты об особенностях общения детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью со сверстниками.

Методика Т.П. Гавриловой «Неоконченные рассказы» [3] позволяет изучить характер эмпатии детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью в процессе общения со сверстниками (эгоцентрический, гуманистический). Ребенку предлагается прослушать

рассказ, затем ответить на проблемные вопросы. Отвечая на вопрос, ребенок разрешает определенную ситуацию. Если ситуация разрешается в пользу другого, согласно законам справедливости, а не себя, то это указывает на гуманистический характер эмпатии, а если ребенок разрешает ситуацию в свою пользу – то на эгоцентрический характер эмпатии.

Таким образом, использование возможностей арт-педагогике с целью коммуникативного развития детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями позволяет создать для них максимально комфортную обстановку, в которой им не страшно будет действовать и самовыражаться. А отсутствие психологических барьеров позволяет формировать коммуникативные навыки у детей значительно эффективнее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аметова Л.А. Формирование арт-терапевтической культуры младших школьников. «Сам себе арт-терапевт». М.: Московский гос. открытый пед. ун-т, 2003. 36 с.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для академического бакалавриата / под ред. Е.А. Медведевой. М.: Юрайт, 2019. 274 с.
3. Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук. М., 1977. 149 с.
4. Ингайбекова Т.А. Особенности развития социально-коммуникативных навыков у детей с интеллектуальными нарушениями // Междунар. студ. науч. вестник. 2018. № 5. С. 213.
5. Корнилова А.А. Коммуникативное поведение умственно отсталых младших школьников // Студент – Исследователь – Учитель: м-лы 22 Межвуз. студ. науч. конф. РГПУ им. А. И. Герцена. 2021. С. 822–828.
6. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003. 256 с.
7. Панфилова А.П. Психология общения: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования. М.: Академия, 2013. 368 с.
8. Федеральный государственный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175316/23fd46ae95cf4f5fdf72d9bda3f5cc3e5079f421/ (дата обращения: 18.12.2021).
9. Хафизова Г.М. Формирование навыков общения у младших школьников с умственной отсталостью // Вестник современных исследований. 2018. № 11.3 (26). С. 125–128.

ВОСПРИЯТИЕ ПРОСТРАНСТВА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Л.В. Ямщикова, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. пед. наук Т. А. Лозгачева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема освоения окружающего пространства, ориентировки в нем приобретает особую актуальность применительно к детям с нарушением в интеллектуальном развитии. Для них характерны стойкие трудности при освоении пространства. В результате взаимосвязанного комплекса органических, функциональных, а также социальных причин формирование пространственных представлений у детей с умственной отсталостью

нарушается по всем определяющим направлениям, включая овладение действиями восприятия, приобретение опыта практического преобразования пространства, его отражение в слове, продуктивных видах деятельности. Недостатки ориентировки, как в предметном, так и в социальном пространстве отрицательно сказываются на когнитивном и личностном развитии ребенка, препятствуют его социальной адаптации в целом. Исследования психофизиологов показывают, что восприятие является сложным процессом, требующим значительной аналитико-синтетической работы. Изучением пространственного восприятия и представлений у детей с нарушением в интеллектуальном развитии занимались такие отечественные ученые, как О.П. Гаврилушкина, Т.Н. Головина, З.М. Дунаева, И.А. Грошеников, Т.А. Мусейбова, И.М. Соловьев, С.Л. Рубинштейн и др.

У разных авторов встречаются различные трактовки понятия «восприятие». С.Л. Рубинштейн понимает восприятие как чувственное отображение предмета или явления объективной действительности, воздействующее на органы чувств. Восприятие человека – помимо чувственного образа, является еще осознанием, выделяющимся из окружения противопоставленного субъекту предмета. Чувственное осознание данного предмета составляет главную, наиболее ощутимую отличительную черту восприятия [5].

Н.П. Вайзман считал, что восприятие правильнее всего обозначать как воспринимающую (перцептивную) деятельность субъекта. Результатом этой деятельности является целостное представление о предмете, с которым мы сталкиваемся в реальной жизни [2].

Так же точки зрения ученых расходятся и относительно этапов развития и формирования восприятия.

Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко определяют следующие этапы формирования пространственного восприятия в раннем детстве:

1. Формирование механизма фиксации взора – в большинстве случаев у детей 3-х месячного возраста.

2. Перемещение взора за движущимися предметами. Эта фаза по времени совпадает у разных детей с возрастом 3–5 месяцев. Таким образом, первоначально для ребенка пространство существует как видимая масса и вычлняющийся из нее предмет.

3. Развитие активного осязания и развитие предметной деятельности (с середины первого года жизни). С этого момента элементы пространственного видения находятся в прямой зависимости от накопления двигательного опыта и процесса активного осязания. Среди движущихся объектов, находящихся в поле зрения ребенка, особое значение имеют движения самих рук ребенка и тех предметов, которыми он манипулирует.

4. Освоение пространства через ползание и ходьбу (вторая половина первого года жизни) [1].

Т.А. Мусейбова выделяет следующие этапы формирования

ориентировки в пространстве: 1) ориентировку «на себе»; освоение «схемы собственного тела»; 2) ориентировку «на внешних объектах»; выделение различных сторон предметов: передней, тыльной, верхней, нижней, боковых; 3) освоение и применение словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям: вперед – назад, вверх – вниз, направо – налево; 4) определение расположения предметов в пространстве «от себя», когда исходная точка отсчета фиксируется на самом субъекте; 5) определение собственного положения в пространстве относительно различных объектов, точка отсчета при этом локализуется на другом человеке или на каком-либо предмете; 6) определение пространственного размещения предметов относительно друг друга; 7) определение пространственного расположения объектов при ориентировке на плоскости, т.е. в двухмерном пространстве; определение их расположения относительно друг друга и по отношению к плоскости, на которой они размещаются [3; 4].

Развитие и тех и других этапов у младших школьников с нормальным уровнем интеллектуального развития и с нарушением интеллектуального развития отличаются. Восприятие пространства у младших школьников с нарушением имеет ряд особенностей на каждом этапе, например, у таких детей прослеживаются значительные трудности с ориентировкой на собственном теле, они часто путают направления пространства, а одной из самых трудных задач является – определить себя в пространстве, когда за «точку отсчета» взят другой человек или предмет. Но несмотря на перечисленные особенности, при должной коррекционной работе эти отличия возможно свести к минимуму.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М.: Просвещение, 1964. 304 с.
2. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. М.: Аграф, 1997. 540 с.
3. Мусейибова Т.А. О содержании и системе работы по развитию пространственных дифференцировок у дошкольников // Дошкольное воспитание. 1973. №9. С. 39–43.
4. Мусейибова Т.А. Ориентировка в пространстве // Дошкольное воспитание. 1988. №8. С. 17–25.
5. Рубинштейн С. Л. Развитие двигательной памяти у глухих и слышащих школьников // О психическом развитии глухих и нормально слышащих детей (сравнительный анализ). М.: Издательство АПН РСФСР, 1962. 225 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Д.Д. Блинова, II курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время проблема развития речи у детей стоит очень остро, связано это с малой коммуникацией и общительностью детей по

причине постоянного нахождения в контакте с техникой (преимущественно с телефонами). Речь является одним из главных показателей развития ребенка, с ее помощью происходит реализация таких потребностей любого человека, как коммуникативная, информативная, познавательная. Актуальность и значимость проблемы нарушений речи у детей с интеллектуальным недоразвитием определяется когнитивной функцией речи, взаимосвязью познавательной деятельности ребенка и процессов развития его речи.

У детей с умственной отсталостью наблюдается нарушение нормального развития психических, главным образом высших познавательных, процессов. Термин «умственная отсталость» или «олигофрения» – применяется в психиатрии с 1915 г. [4]. Умственной отсталостью называется стойкое нарушение познавательной деятельности, возникшее в результате органического поражения головного мозга.

Речь – это форма общения людей, опосредствованная языком. Согласно Л.С. Выготскому, она представляет собой единство общения и обобщения [1]. В связи с этим выделяются главные функции речи – коммуникативная и когнитивная. Имеются и другие функции речи: эмотивная (выражение эмоций и чувств), прагматическая (выражение просьб и приказов), информативная (высказывание о фактических данных), регулирующая и т.д. Все функции речи формируются в тесной взаимосвязи.

М.Е. Хватцев впервые разделил все причины речевых нарушений на внешние и внутренние. Им были выделены органические (анатомо-физиологические, морфологические), функциональные (психогенные), социально-психологические и психоневрологические причины речевых нарушений [8].

В отечественной логопедии на данный момент существуют две классификации речевых нарушений – клинико-педагогическая и психолого-педагогическая Р.Е. Левиной. Первая классификация опирается в основном на медицинский аспект нарушения, ориентируясь на коррекцию дефекта речи, и идет от общего к частному. Вторая же была создана в результате критического анализа первой и исходит из принципа «от частного к общему».

Все виды клинико-педагогической классификации подразделяются на 2 группы: нарушения устной и письменной речи. Нарушения устной речи в свою очередь подразделяются на нарушения внешнего и внутреннего высказывания. К нарушениям внешнего (фонационного) высказывания относится дисфония (афония), тахилалия, брадилалия, заикание, дислалия, ринолалия, дизартрия (анартрия). Нарушения внутреннего (структурно-семантического) высказывания включают в себя алалию и афазию. К нарушениям письменной речи относят дислексию (алексию) и дисграфию (аграфию).

Нарушения речи в психолого-педагогической классификации Р.Е. Левиной также подразделяются на две группы – нарушения средств общения и нарушения в применении этих средств.

Согласно Р.Е. Левиной, к нарушениям средств общения относятся общее недоразвитие речи (ОНР) и фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) [5]. Общее недоразвитие речи характеризуется нарушением формирования у детей всех компонентов речевой системы: фонетической, фонематической и лексико-грамматической. У детей отмечается сохранность слуха. Фонетико-фонематическое недоразвитие характеризуется нарушением произношения и восприятия фонем родного языка. Среди детей с нарушениями речи эта группа является наиболее многочисленной [7].

К нарушениям в применении средств общения относится заикание, которое рассматривается как нарушение коммуникативной функции речи при правильно сформированных средствах общения. При комбинированном дефекте заикание сочетается с общим недоразвитием речи.

Детям с умственной отсталостью присущи задержка развития активной речи, затрудненное понимание обращенной к ним речи. Темп развития речи ребенка значительно замедлен, речевая активность недостаточна. Разговорно-бытовая речь также оказывается плохо развитой. В связи с этим у детей затруднено общение со взрослыми. Ребенок редко участвует в беседах, на вопросы отвечает односложно и далеко не всегда правильно. Ученики младших классов редко бывают инициаторами разговоров. Связано это с недоразвитием их речи, у них достаточно узкий круг интересов и мотивов, также имеется очень трудно преодолимая стеснительность, неумение начать беседу, понять высказывание или вопрос собеседника и вразумительно ответить ему [2].

Словарный запас учащихся младших классов значительно меньше, чем словарь их нормотипичных сверстников. Наблюдается большая разница между активным и пассивным словарем олигофрена и его сверстника в норме развития. У детей с интеллектуальными нарушениями особенно скуден активный словарь. Дети-олигофрены очень мало пользуются прилагательными, глаголами, союзами.

Грамматический строй речи крайне несовершенен, характеризуется односложностью фраз, нарушением согласованности слов, затруднениями в подборе слов для выражения оттенков мысли. Почти каждое слово они пишут с ошибками, иногда буквы изображаются зеркально, теряется линия при чтении и письме.

Часто у детей с умственной отсталостью присутствуют нарушения моторной сферы, недостатки координации движений и недоразвитие мелких мышц пальцев, неустойчивость кистей рук, что приводит к осложнению и затруднению письма. Также многие пишут с большим напряжением, приводя в движение помимо пальцев рук плечо, голову, язык. В связи с этим дети быстрее утомляются [6].

Согласно данным Р.И. Лалаевой, почти у 65% первоклассников с олигофренией обнаруживается дислексия – частичное специфическое нарушение процесса чтения [3]. Для данного нарушения у таких детей характерны: неусвоение букв; чтение по буквам; искажение звуковой и слоговой структуры слова; нарушение понимания прочитанного; аграмматизмы в процессе чтения. У детей с умственной отсталостью нередко выявляется сочетание разных форм дислексии.

Дисграфия – частичное специфическое нарушение процесса письма – сопровождается у данной группы детей распространенными орфографическими ошибками, в сочетании различных форм. Основные ошибки на письме у учащихся с умственной отсталостью связаны с восприятием по-разному букв; смешением похожих для них букв на письме; пропусками отдельных букв и слогов, их перестановка; раздельным написанием частей одного слова; слитное написание слов; пропуски и неверное применение предлогов служебных слов и другие. А основные причины появления данных ошибок заключаются в неправильном произношении всех звуков речи; некорректном различении звуков на слух; неумении выделять звук на фоне слова, определять место звука в слове; несформированности грамматических систем, а также пространственных и временных представлений. Наличие отстающей в развитии речи не может служить им соответствующим средством общения.

Таким образом, нарушение аналитико-синтетической деятельности у олигофренов проявляется в анализе морфологической структуры слова и предложения, звуковой структуре слов. Неточность представлений о звуко-слоговой структуре слова приводит к большому количеству пропусков, перестановок, замен букв. Множество аграмматизмов, искажений суффиксов, окончаний, особенно в самостоятельном письме, объясняет недостаточное представление о морфологической структуре слова на письме. Нарушение анализа структуры предложения обнаруживается в пропуске слов, их слитном и/или раздельном написании. Нарушения речи отрицательно влияют на развитие познавательной деятельности ребенка, его социальную адаптацию.

Вышеперечисленные особенности речи умственно отсталых школьников обуславливают необходимость проведения целенаправленной систематической коррекционной работы с детьми данной нозологической группы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо. 2005. 1136 с.
2. Кузнецова Л. В. Психология умственно отсталого ребёнка. URL: <http://www.psi-sintez.org/Psychoparesis/Kuznetsova/6/5> (дата обращения: 20.11.2021)
3. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учеб. пособие для студ. дефектол. фак. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1983. 136 с.
4. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В.

Кузнецовой. М.: Академия, 2002. 480 с.

5. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение. 1967. 364 с.

6. Поваляева М.А. Справочник логопеда [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0061/3_0061-75.shtml#book_page_top (дата обращения: 20.11.2021)

7. Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. М.: Академия. 2000. 519 с.

8. Хватцев М.Е. Логопедия: пособие для студ. пед. ин-тов и учителей спец. школ. М., 1959. 450 с.

КОРРЕКЦИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

А.С. Порошкова, IV курс заочной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Л.В. Григорьева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

На современном этапе дефектологии и олигофренопедагогике проблема формирования фонетической стороны речи у детей с нарушением интеллектуального развития приобретает особую актуальность. У детей с нарушениями в интеллектуальном развитии, наряду с нарушениями различных психических функций, в той или иной степени оказываются несформированными речевая система и оперирование элементами речи на практическом уровне, что, в свою очередь, ограничивает возможности перехода к усвоению речи на более высоком уровне и к осознанию сложных языковых закономерностей [5, с. 73]. Так, у дошкольников с ЗПР наблюдается целый ряд пробелов в развитии фонетической стороны речи. Задержка в формировании фонетического уровня у дошкольников с такой аномалией развития к моменту школьного обучения затрудняет овладение программой по русскому языку, может приводить к нарушениям формирования языковых процессов анализа и синтеза, к расстройствам письменной речи [8, с. 20]. Поэтому своевременное выявление, изучение и коррекция фонетической стороны речи у детей с нарушениями в интеллектуальном развитии именно в дошкольном возрасте является необходимым условием подготовки этой категории детей к школьному обучению, что обуславливает актуальность выбранной нами темы.

Реализуя задачи констатирующего исследования, нами было осуществлено изучение фонетической стороны речи и ее развития в онтогенезе, где главная роль принадлежит слуху [3, с. 117]. Подготовительный этап длится от рождения до 1 года. В этот период происходит подготовка к звукопроизношению при помощи различных вокализаций (криков, гуления, лепета). В этот период происходит тренировка артикуляционного аппарата, усвоение интонационной системы языка, формирование взаимодействия речеслухового и речедвигательного анализаторов, формирование первичных навыков коммуникации. Основной

этап длится от года до 6 лет. У ребенка происходит произвольное появление звуков в соответствии с его психофизическими способностями. Ведущим в этот период является становление фонематического слуха, то есть умение различать звуки родного языка на слух. Развитие фонематического слуха в норме «опережает развитие речедвигательного анализатора и стимулирует формирование звукопроизношения» [3, с. 120].

Охарактеризуем фонетическую сторону речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития, у которых наблюдается целый ряд проблем в формировании фонетической стороны речи: значительное преобладание полиморфных нарушений звукопроизношения над мономорфными; нарушение функционирования речедвигательного и речеслухового анализаторов; нарушения кинетической и кинестетической организации двигательного акта в сфере артикуляторной моторики; нарушения звукопроизносительной стороны речи, недостаточность речевой моторики, недостаточная сформированность фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза; несформированность процессов интонационной выразительности речи [8, с. 34]. Отмечается «нарушение процессов дифференциации различных видов интонации, их имитация, а также самостоятельное воспроизведение. У детей с нарушением интеллектуального развития отмечаются недоразвитие эмоциональной выразительности, несформированность предпосылок развития фонетической стороны речи на сенсомоторном уровне» [7, с. 59].

Приемы коррекции фонетической стороны речи, применяемые для дошкольников с нарушениями в интеллектуальном развитии, «обусловлены выбором методов педагога к обучающемуся воспитаннику, которые характеризуются завершенностью и ведут к достижению поставленных задач» [2, с. 3]. Специфику содержания приемов определяет целый ряд особенностей у детей с интеллектуальными нарушениями, такие как утомляемость, истощаемость, перенапряжение, отказ от деятельности [4].

Методические приемы развития речи традиционно делятся на три основные группы: словесные, наглядные и игровые. К словесным приемам относятся: речевой образец, повторное проговаривание, объяснение, указания, оценка детской речи, вопрос. К наглядным приемам относятся: показ иллюстративного материала, показ положения органов артикуляции при обучении правильному звукопроизношению. К игровым относятся словесные и наглядные приемы [6, с. 54]. При проведении образовательной деятельности нужно осуществлять индивидуальный подход с учётом характерных для каждого ребёнка затруднений. Учебный материал должен преподноситься небольшими дозами; его усложнение следует осуществлять постепенно. Необходимо приучать ребёнка пользоваться ранее усвоенными знаниями. Известно, что дети с задержкой психического развития быстрее утомляются. В связи с этим их целесообразно переключать с одного вида деятельности на другой. Кроме того, надо разнообразить виды занятий.

Очень важно, чтобы предлагаемая деятельность осуществлялась с интересом и эмоциональным подъёмом. Этому способствует использование на занятиях красочного дидактического материала и игровых моментов. Нужно говорить с ребёнком «мягким, доброжелательным тоном и поощрять его за малейшие успехи. Таким должен быть общий педагогический подход к детям с задержкой психического развития» [4, с. 17].

При подборе методик обследования в адаптированном виде были использованы диагностические задания, предложенные Е.Ф. Архиповой: «обследование звукопроизношения; обследование возможности произнесения звука (группа свистящих) в слогах разной конструкции; обследование возможности произнесения звука в словах в разных позициях по отношению к началу, концу, середине слова; обследование возможности произнесения звука в словах разной слоговой структуры; обследование возможности произнесения звука в предложении» [1, с. 179].

После проведённого исследования фонетической стороны речи у детей исследуемой группы по методике «Обследование звукопроизношения», были получены следующие результаты. У детей отмечались как полиморфные нарушения, так и мономорфные нарушения. В основном, замены и искажения звуков. Только у 10% отмечалось смешение звуков [х]-[с], а у 20% – отсутствие звуков [р] и [л]. У 50% детей наблюдалось искажение звука [л], еще у 10% – искажение звуков, у 20% детей – звуки [р] и [р'] горловые. 50% детей заменяли звуки [ш] на [с] и 50% - [ж] на [з]. У 10% детей характеризуется замена сложных по артикуляции звуков на простые. Например, вместо [ч] – [ть], у 40% – вместо [щ] – [сь].

После проведённого исследования фонетической стороны речи у детей исследуемой группы по методике «Обследование возможности произнесения звука (группа свистящих) в слогах разной конструкции» было выявлено неправильное произношение или искажение звуков у 90% детей.

После проведённого исследования фонетической стороны речи у детей исследуемой группы по методике «Обследование возможности произнесения звука в словах в разных позициях по отношению к началу, концу, середине слова» были получены следующие результаты. Отмечается нестойкое употребление звуков в речи, т. е. некоторые звуки по инструкции изолированно ребенок произносит правильно, но в речи они отсутствуют или заменяются у 50% детей. При обследовании звукопроизношения у 30% наблюдалась смазанная, монотонная и невнятная речь.

После проведённого исследования фонетической стороны речи у детей исследуемой группы по методике «Обследование возможности произнесения звука в словах разной слоговой структуры» были получены следующие результаты. У 60% детей отмечается нестойкое употребление звуков с разной слоговой структурой в речи, то есть некоторые звуки по инструкции изолированно ребенок произносит правильно, но в речи они отсутствуют или заменяются.

После проведенного исследования фонетической стороны речи у детей исследуемой группы по методике «Обследование возможности произнесения звука в предложении» были получены следующие результаты. У 50% детей отмечается нестойкое употребление звуков в предложении, то есть некоторые звуки по инструкции изолированно ребенок произносит правильно, но в речи они отсутствуют или заменяются. При обследовании звукопроизношения в предложении видно, что у всех детей 1(00%) наблюдаются замены, искажения и отсутствия звуков в словах.

Мы пришли к выводу, что своеобразие дефектов произношения звуков у дошкольников с нарушением в интеллектуальном развитии определяется соотношением и акустических и артикуляторных характеристик различных групп звуков. Наиболее распространенными нарушениями у этих детей являются нарушение произношения свистящих и шипящих звуков. Данная методика позволила нам выявить наиболее типичные нарушения звукопроизношения. Своёобразие количество дефектов произношения звуков у детей определяется отсутствием в речи тех или иных звуков, различными заменами, нестойким употреблением звуков в речи, искаженным произношением одного или нескольких звуков.

В результате исследования было выявлено, что наиболее распространенными у дошкольников с нарушением интеллектуального развития являются полиморфные нарушения звукопроизношения. Преобладающее число детей имеют нарушения произношения трех и более фонетических групп звуков. По характеру нарушений звукопроизношения у детей данной категории преобладают смешения, замены и искажения звуков. В подавляющем большинстве случаев у этих дошкольников отмечаются фонетико-фонематические нарушения. Дефекты звукопроизношения часто сочетаются с недостаточностью слухоречевой дифференциации и фонематических функций. В целом по итогам констатирующей диагностики можно говорить о том, что уровень сформированности фонетической стороны речи у детей с нарушением интеллектуального развития – средний (30 %) и низкий (70 %).

Это указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работы по формированию фонетической стороны речи детей с нарушением интеллектуального развития. Нарушения звукопроизношения могут быть обусловлены анатомическими отклонениями в строении артикуляционного аппарата (губ, зубов, челюстей, неба, языка). Поэтому только с помощью тщательного сопоставления проявлений, характеризующих строение и функцию артикуляционного аппарата, уровень фонематического восприятия и качественные особенности дефектов звукопроизношения, можно установить конкретную патологию и найти адекватные коррекционные приемы. В результате изучения средств и методов формирования нами были выделены артикуляционные игры и упражнения, так как их использование «носит комплексный характер в работе по

формированию фонетической стороны речи» [6, с. 83].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие. М.: Астрель, 2007. 224 с.
2. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников: методическое пособие. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена: Союз, 2000. 8 с.
3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2015. 208 с.
4. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / под ред. И.В. Жулаповой. М.: Академия, 1999. 272 с.
5. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2004. 303 с.
6. Ткаченко Т.А. Комплексная система коррекции ОНР у дошкольников: учеб.-метод. комплект. М.: Книголюб, 2007. 127с.
7. Филичева Т.Б. Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: программно-метод. рекомендации. 2-е изд., стер. М.: Дрофа, 2010. 189 с.
8. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада): учеб. пособие для логопедов и воспитателей детских садов с нарушениями речи. М.: МГОПИ, 1993. 72 с.

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

М.А. Андреева, III курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. психол. наук Ю.Л. Пахомова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Внимание – это «активная направленность сознания человека на те или иные предметы и явления действительности или на определенные их свойства, качества при одновременном отвлечении от всего остального; это такая организация психической деятельности, при которой определенные образы, мысли или чувства осознаются отчетливее других» [4, с. 57]. Внимание выполняет две основные функции: активизирующую и тормозящую. Оно «тормозит ненужные и активизирует нужные в данный момент психологические и физиологические процессы, способствует организованному и целенаправленному отбору поступающей в организм информации в соответствии с его потребностями, обеспечивает избирательную и длительную сосредоточенность сознания на одном и том же объекте или виде деятельности» [1, с. 163].

Основная задача внимания – вычленение для анализа части среды. Внимание основано «на избирательности восприятия, на существовании феномена фигура / фон» [6, с. 137].

Физиологическими основами внимания являются «возбуждение определенных нервных центров и торможение остальных центров мозга, что и обеспечивает выделение значимых для субъекта раздражителей. При этом повышение активности, т.е. процессы возбуждения, проявляются преимущественно в афферентных нейронах, а процессы торможения – в

основном в эфферентных. Простейшим случаем такой направленности является ориентировочный рефлекс» [цит. по 6, с. 138].

Внимание в психической деятельности человека выполняет ряд важных функций: «организует целенаправленный отбор поступающей в организм информации; делает познавательные процессы направленными и избирательными, обеспечивая точность и детализацию восприятия, прочность и избирательность памяти, направленность и продуктивность мыслительной деятельности; играет важную роль в системе межличностных отношений» [2, с. 106].

В зависимости от степени задействования волевых усилий принято выделять произвольное, непроизвольное и послепроизвольное внимание; по происхождению: природное и социально-обусловленное внимание; по осуществляемой активности: чувственное (сенсорное), моторное и интеллектуальное внимание. Наиболее традиционной классификацией является классификация по признаку произвольности. Разделение внимания на произвольное и непроизвольное находят уже у Аристотеля, а полное и всестороннее описание этих видов внимания было сделано в XVIII в. Позднее это разделение получило серьезное теоретическое обоснование в работах Т. Рибо и Н.Н. Ланге [1, с. 164].

Наиболее простое и генетически исходное – это непроизвольное внимание (пассивное) [1, с. 164]. Непроизвольное внимание «вызывается большей силой раздражителя, чем-то прерывистым, пульсирующим, необычным» [6, с. 140]. Оно возникает и поддерживается независимо от стоящих перед человеком целей. Деятельность захватывает человека в этих случаях сама по себе, в силу своей увлекательности, занимательности или неожиданности. Человек невольно отвлекается на интересную новость, яркое событие и т.п. [1, с. 164].

Произвольное (активное) внимание управляется сознательной целью, подчинено волевому усилию. Приняв решение заняться какой-нибудь деятельностью, мы выполняем это решение, «сознательно направляя наше внимание даже на то, что нам не интересно в данную минуту, но чем мы считаем нужно заняться» [1, с. 167]. Значит, факторы произвольного внимания – цель, мотив, установка. Произвольное внимание необходимо для активного регулирования психических процессов. Интересы выступают «как интересы цели, как интересы результата деятельности. Поскольку произвольное внимание требует усилий от человека, то является утомительным» [1, с. 167].

Послепроизвольное внимание требует первоначальных волевых усилий, но затем человек включается в работу, заинтересовывается и ему уже не нужно заставлять себя концентрировать внимание усилием воли [1, с. 167]. Послепроизвольное внимание сохраняет энергетический запас человека: оно экономично, отпадает необходимость внешнего контроля [1].

Человеческое внимание характеризуется рядом свойств, к которым

относятся: концентрация, распределение, объем, переключаемость, устойчивость, рассеянность.

Концентрация внимания – «это сосредоточенность субъекта на объекте, сила поглощенности этим объектом. Концентрация внимания означает, что имеется фокус, в котором собрана сознательная деятельность человека» [1, с. 168].

Свойство, противоположное концентрации – рассеянность, т.е. неспособность сосредоточиться на чем-либо определенном в течение длительного времени. Различают подлинную и мнимую рассеянность. Мнимая рассеянность – результат большой сосредоточенности и узости внимания. Внимание человека в этом случае настолько сконцентрировано на решаемой проблеме, что он не замечает второстепенных, на его взгляд, вещей, не слышит обращенных к нему вопросов. Подлинная рассеянность – невозможность удержать внимание на объекте или действии длительное время [1, с. 168].

Объем внимания – количество однородных предметов (как правило, 7 + 2), которые внимание охватывает одновременно. Количество предметов, находящихся в поле внимания, может быть и больше девяти. Это зависит от того, насколько осмысленны и как связаны между собой эти элементы. Важно помнить, что объем внимания регуляции не подлежит [6, с. 146].

Распределение внимания – «это возможность одновременного выполнения нескольких видов действий; способность контролировать несколько независимых процессов, не теряя ни одного из них из поля внимания» [1, с. 170], «субъективно переживаемая способность удерживать в центре внимания несколько предметов» [6, с. 147]. Чем теснее связаны объекты и чем значительнее автоматизация, тем легче совершается распределение [1, с. 170].

Переключаемость внимания – это способность намеренно переносить внимание с одного объекта на другой. Различают преднамеренное (произвольное) и непреднамеренное (непроизвольное) переключение внимания. Преднамеренное переключение внимания совершается по воле человека, а непреднамеренное происходит само собой, часто незаметно для сознания.

Устойчивость внимания – длительность времени, в течение которого сохраняется концентрация внимания. Устойчивость внимания зависит от особенностей материала, степени его трудности, понятности, отношения к нему субъекта. Важным «условием поддержания устойчивости внимания являются чередования напряжения и расслабления, а также возможность снятия чрезмерного напряжения» [1, с. 170].

Изучая особенности развития детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии, было установлено, что у этих детей бывают различные проявления нарушений, которые затрагивают как сферу интеллектуальной деятельности, так и эмоционально-волевую. С самого рождения у детей этой категории наблюдается задержанное и

недостаточное развитие психических функций, которое без специализированного воздействия педагогов-дефектологов с каждым годом будет все более отличаться от нормального. Особенности произвольного внимания у детей с нарушением развития интеллекта являются: «маленький объем внимания; неустойчивость; трудность, включенность; низкий уровень концентрации; привлечение и перераспределение крайне затруднено; быстро отвлекаются и истощаются; грубо нарушено произвольное целенаправленное внимание» [3, с. 143].

Развитие произвольного внимания также связано с самосознанием, целеустойчивостью, усидчивостью, самоконтролем и упорством.

Развитие внимания у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии может достигаться при помощи дидактических игр и упражнений. Дидактическая игра – это вид деятельности, занимаясь которой, дети учатся. Дидактическое упражнение, в отличие от дидактической игры, не имеет игровых правил. Упражнение является повторяющимся действием с целью закрепления знаний или навыка, а игра предполагает применение этих знаний и умений в игровом процессе, где установлены различные правила. Развитие внимания младших школьников с ограниченными возможностями интеллекта через дидактические игры и упражнения способствует коррекции и компенсации отклонений в развитии и воспитании, побуждает преодолевать возникающие трудности, связанные с осуществлением познавательной деятельности, делает жизнь детей с ограниченными возможностями интеллекта более содержательной и радостной. Процесс развития внимания учащихся младших классов с ограниченными возможностями интеллекта через коррекционные игры и упражнения многоэтапен и продолжителен по времени, требует правильно организованной деятельности [5].

На основе теоретического анализа данной проблемы нами было проведено эмпирическое исследование развития произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии на базе ГКО «Тверская школа-интернат №1». Выборку составили трое детей 4-го класса с легкой степенью умственной отсталости.

На констатирующем этапе была проведена первичная диагностика при помощи методик «Найди отличия» и «Что забыл нарисовать художник?» С.Д. Забрамной и методики Пьерона-Рузера. В ходе анализа результатов проведенной диагностики было выявлено, что у двух детей произвольное внимание находится на среднем уровне, у третьего ребенка – на низком уровне. Необходимо проведение целенаправленной работы, ориентированной на развитие свойств произвольного внимания у детей младшего школьного возраста, учитывая их особенности в интеллектуальном развитии.

На основе анализа результатов первичной диагностики нами были проведены коррекционные занятия с детьми младшего школьного возраста

с нарушением в интеллектуальном развитии, включающие в себя дидактические игры и упражнения, направленные на развитие произвольного внимания, концентрации и самоконтроля, устойчивости, мышления, переключения, на тренировку и увеличение объема внимания: «Составь слово», корректурные упражнения «Соедини половинки слов», «Придумай слово», «Ищи безостановочно», на исключение лишнего «Учимся быть внимательными», упражнение на увеличение распределения внимания «С точностью фотоаппарата», «Цветные треугольники».

После формирующего этапа нами проведено контрольное исследование по тем же методикам, которое показало, что у детей с нарушениями интеллектуального развития наблюдалось повышение показателей по таким свойствам внимания как: концентрация, распределение, объем, устойчивость, переключение.

Таким образом мы пришли к выводу, что у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии наблюдаются такие особенности внимания, как маленький объем, неустойчивость, трудность, включенность, низкий уровень концентрации, крайне затрудненное привлечение и перераспределение, быстрая отвлекаемость и истощаемость, грубое нарушение произвольного целенаправленного внимания. Для улучшения показателей данных свойств внимания необходима комплексная коррекционная работа с детьми младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баданина Л.П. Основы общей психологии: учеб. пособие. М.: Флинта, 2017. 448 с.
2. Ефимова Н.С. Основы общей психологии М.: ФОРУМ: ИНФРА М, 2013. 288 с.
3. Рубинштейн С.Л. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие, 3-е изд, перераб. и доп. М.: Просвещение, 2016. 192с.
4. Сухих А.В., Корытченнова Н.И. Психология познавательных процессов: память и внимание; восприятие и мышление: учеб. пособие: в 2 ч. Кемерово, 2010. 542с.
5. Столинская Е.В. Особенности произвольного внимания младших школьников и условия его формирования в учебной деятельности [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proizvolnogo-vnimanija-mladshih-shkolnikov-i-usloviya-ego-formirovaniya-v-uchebnoy-deyatelnosti/viewer> (дата обращения 3.11.2021)
6. Штерн А.С. Введение в психологию: курс лекций. М.: Флинта, 2018 311с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПОСРЕДСТВОМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ю.С. Решетникова, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. биол. наук С.А. Саакян
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту обучающихся с интеллектуальными нарушениями, одной из важнейших задач начального образования является коррекция недостатков

познавательной сферы этих детей [5]. Познавательная сфера – это набор способностей, при помощи которых человек познаёт явления окружающего его мира. Совокупность всех этих элементов и называется интеллектом. Познавательная сфера складывается из нескольких компонентов, среди которых важнейшими являются мышление, восприятие, внимание, воображение и память.

Способом формирования познавательной сферы обучающихся может быть использование в образовательном процессе здоровьесберегающих технологий. К таким технологиям относятся физкультминутки, подвижные игры, дыхательная гимнастика, релаксационные паузы, библиотерапия, сказкотерапия, приемы песочной терапии, корригирующая гимнастика и другие. Использование этих технологий необходимо рассматривать как неотъемлемую часть образовательного процесса, ведь они обеспечивают возможности улучшения физического состояния детей, повышают уровень жизнеспособности всего организма [3].

Целью исследования было – на основе диагностики разработать план работы по развитию познавательной сферы младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии посредством здоровьесберегающих технологий.

Для достижения поставленной цели на базе 4-го класса ГКОУ «Тверская школа-интернат №1» было проведено эмпирическое исследование, в котором участвовали четверо обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости. Эмпирическое исследование состояло из двух этапов: констатирующего и формирующего.

Задачей констатирующего этапа было изучение особенностей и уровня развития познавательных процессов у обучающихся. Для выявления сформированности познавательной сферы у младших школьников в исследуемом классе применялся ряд диагностических методик. Особенности развития мышления обучающихся определялись по методике Н.Л. Белопольской «Четвертый лишний» [1], особенности развития восприятия – по методике Т.Н. Головиной «Таблицы с неполными контурами и незаконченными контуры» [2], особенности развития объема внимания – по методике Р.С. Немова «Запомни и расставь точки» [4], особенности развития памяти – по методике Л.М. Шипицыной «Набор из 10 картинок» [6]. Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребёнком. Выполнение каждого диагностического задания оценивалось по шкале в соответствии с рекомендациями авторов методик.

Как показала проведённая на констатирующем этапе диагностика мышления, двое обучающихся (50%) имели первый уровень развития мышления, который отражает высокую сформированность умения анализировать, обобщать, сравнивать и классифицировать объекты с опорой на существенные признаки (рис. 1). Эти дети способны логически обосновать свой выбор существенного признака, дифференцируя главные и

второстепенные. Один обучающийся (25%) имел второй уровень развития мышления, который отражает высокую способность к обобщению наглядно-образного материала. Ребенок способен точно дифференцировать существенные и несущественные признаки предметов, но не всегда точно определяет обобщающее слово. Еще один обучающийся (25%) имел третий уровень развития мышления, который отражает достаточный уровень способности к обобщению. Ребенок умеет анализировать и обобщать известные ему предметы и явления, но допускает ошибки в процессе обобщения признаков, заменяя существенные признаки несущественными, не всегда может правильно найти обобщающее слово.

Диагностика восприятия показала, что двое обучающихся (50%) имели 2 уровень развития восприятия. Эти дети при дорисовывании предметов понимают принцип работы, хотя иногда допускают небольшую асимметрию. Двое детей (50%) имели 3 уровень развития восприятия: они при дорисовывании предметных изображений испытывают трудности в понимании принципов работы, допускают выраженную асимметрию и несоответствие заданному изображению, искажение формы.

В задании на диагностику внимания один обучающийся (25%) получил 10 баллов, что соответствует очень высокому уровню. Ребёнок за отведенное время правильно воспроизвел на карточке 8 точек. Также один ребенок (25%) получил 8 баллов, что соответствует высокому уровню – ребёнок безошибочно воспроизвел на карточке 4 точки, еще один ребенок набрал 7 баллов, что соответствует среднему уровню – правильно восстановил по памяти 3 точки, и один ребенок (25%) не справился с заданием и получил 3 балла, что определяет очень низкий уровень – ребенок смог правильно воспроизвести на каждой карточке по одной точке.

При диагностике памяти по методике «Набор из 10 картинок», два ребенка (50%) показали 2 уровень, который характеризует 8 правильно названных картинок из 10 и отражает достаточно большой объем произвольной зрительной памяти, способность сохранять информацию без установки на запоминание. Также один ребенок (25%) показал 3 уровень, что определяет 6 правильно воспроизведенных картинок. Еще один ребенок (25%) показал 4 уровень, который определяет 4 правильно воспроизведенных картинок, что определяет способность сохранять небольшое количество информации без установки на запоминание.

В целом, уровень сформированности познавательных процессов таких как восприятие, внимание и память у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии требовал повышения.

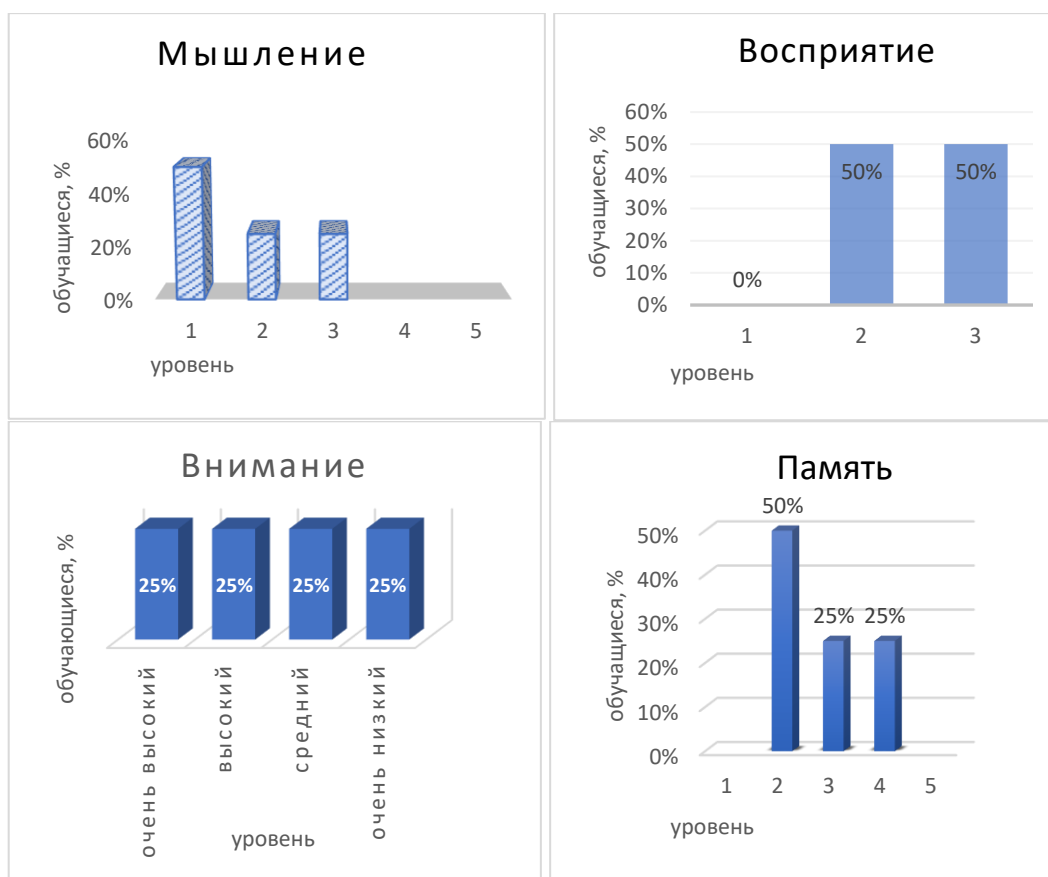


Рис.1. Сформированность познавательных процессов у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии на констатирующем этапе исследования

Задачей формирующего этапа исследования было формирование познавательной сферы посредством здоровьесберегающих технологий у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии. Для этого был разработан комплекс из 5 внеурочных занятий. Особенность занятий заключалась в применении на них здоровьесберегающих технологий: физкультминуток, сказкотерапии, релаксационных пауз, пальчиковой гимнастики, библиотерапии, песочной терапии.

Рассмотрим примеры использования на внеурочных занятиях здоровьесберегающих технологий с целью развития познавательной сферы обучающихся.

На внеурочном занятии «Образ жизни» проводилась игра-релаксация для улучшения памяти, восприятия и воображения. При этом дети расслаблялись и с закрытыми глазами слушали педагога, рассказывающего небольшую историю, и воображали, что являются её участниками. Затем обучающиеся должны были рассказать, что они чувствовали, что видели, что запомнилось больше всего. Кроме того, проводилась физкультминутка, задачей которой было не только снижение утомления обучающихся, но и развитие у них памяти и внимания. При этом дети должны были выполнять определённые движения: плавательные движения руками, разводить руки, топтать ногами и др. в зависимости от того, какое число называл учитель. Ещё одной здоровьесберегающей технологией, использованной на занятии,

стала зрительная гимнастика, которая была направлена на тренировку внимания. Обучающиеся выбирали среди буквенных рядов цифры и составляли целое слово. Также в ходе зрительной гимнастики выполнялось упражнение на тренировку памяти и мышления: дети вспоминали и называли как можно больше слов на определенную букву.

На занятии «Здоровые зубы – красивая улыбка» у обучающихся формировали познавательную сферу с использованием библиотерапии. При этом детям читали отрывки из произведений о здоровье («Девочка чумахая» А. Барто, «Замарашка» Г. Головой), после чего они отвечали на вопросы по прослушанному тексту. В ходе занятия была проведена зрительная гимнастика, направленная на развитие внимания и восприятия. При этом педагог рисовал несложную картинку и показывал детям, после чего они отворачивались, и педагог дорисовывал какие-нибудь детали. Затем дети поворачивались и находили отличия в измененной картинке.

На занятии «Здоровье – в твоих руках» для развития мышления использовалась сказкотерапия: детям читали притчи о здоровье и задавали проблемные вопросы для размышления. Была проведена гимнастика для глаз, которая не только снижала утомление зрительного анализатора, но и развивала восприятие, внимание и память. В ходе упражнения дети, сидя, не поворачивая головы, находили крупные и мелкие предметы в классе, находящиеся в поле их зрения. В рамках физкультминутки для развития внимания были проведены подвижные игры «Дай знак» и «Полезное и вредное». В ходе игры «Дай знак» дети должны были встать с места, когда услышат слово на определенную тематику. Игра «Полезное и вредное» была направлена на развитие мышления и внимания: дети поднимали руки, если блюдо полезное, и не поднимали, если блюдо вредное.

В ходе занятия «Мой волшебный сад» восприятие обучающихся развивалось путём использования приёмов песочной терапии. При этом дети взаимодействовали с песком, выполняя инструкции педагога: рисовали на поверхности песка, описывали, что чувствуют при касании песка руками. Выполнялись пальчиковые упражнения для развития мелкой моторики рук и восприятия: детям предлагалось разложить белые и черные пуговицы. Кроме того, проводилась пальчиковая гимнастика для развития умения концентрировать своё внимание: дети медленно разгибали пальцы из кулачков, покачивали кистями рук вправо-влево, медленно сжимали пальцы в кулак, покачивали кулачками вперед-назад.

Таким образом, активное использование в образовательной деятельности разнообразных здоровьесберегающих технологий может позволить не только снять утомление обучающихся, предупредить зрительные и иные нарушения, но при грамотном подходе будет способствовать развитию познавательной сферы детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белопольская Н.Л. Исключение предметов (Четвертый лишний):

Модифицированная психодиагностическая методика: руководство по использованию. Изд. 3-е, стереотип. М., 2009. 53 с.

2. Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы / Науч.-исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. Москва: Педагогика, 1974. 117 с.

3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» 04 февраля 2010 г. Пр-271 <https://base.garant.ru/6744437/>

4. Немов Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. 4-е изд. М.: ВЛАДОС, 2001. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 640 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599).

6. Шипицына Л.М. Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста: метод. пособие / под науч. ред. Л.М. Шипицыной СПб.: Речь, 2008. 48 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БЕЗОПАСНОМ ПОВЕДЕНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

В.С. Буянская, IV курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. биол. наук С.А. Саакян

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

С первых лет жизни любознательность ребенка, его активность в вопросах познания окружающего иногда становятся опасными для него. Для обеспечения личной безопасности важно, чтобы подготовка к безопасному поведению в опасных и потенциально опасных ситуациях начиналась уже со школьной скамьи. Проблема подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, с нарушениями в интеллектуальном развитии, к адекватным реакциям на опасные жизненные ситуации тем более актуальна, что это самая неподготовленная, а значит, и беспомощная категория населения. Поэтому в настоящий момент стоит острая проблема специального обучения таких детей навыкам безопасного поведения [3].

Потребность в безопасности является базовой потребностью, которая появляется с момента рождения человека и сопровождает его на протяжении всей жизни. Одной из задач реализации содержания АООП обучающихся с интеллектуальными нарушениями является формирование представлений о самостоятельной организации безопасной жизни [4]. Несмотря на наличие обширного методического материала, продолжается поиск наиболее эффективных методов и приёмов по вопросу формирования у обучающихся представлений о безопасном поведении [1].

Гипотезой исследования было предположение, что использование на уроках и внеурочных занятиях специально подобранных бесед, рассказов, демонстраций, создание проблемных ситуаций и дидактических игр будут

способствовать формированию представлений о безопасном поведении у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии.

Цель исследования – разработать и апробировать серию внеурочных занятий и уроков, направленных на формирование представлений о безопасном поведении у младших школьников с нарушениями в интеллектуальном развитии.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГКОУ «Тверская школа-интернат № 1». В исследовании приняли участие 5 детей, обучающихся в 1 классе. Исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целью констатирующего этапа было выявить сформированность представлений о безопасном поведении у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии. Для этого использовалась адаптированная диагностическая методика В.А. Деркунской «Диагностика культуры здоровья дошкольников» [2].

Представления о безопасном поведении диагностировались путём индивидуальной беседы по трём разделам: безопасность в доме, безопасность на улице, безопасность в школе. Каждый раздел включал в себя 7 вопросов. Представления детей оценивались по шкале 0/1/2 балла, в зависимости от ответа, где 0 баллов – нет ответа или ответ неверный, 1 балл – неточный ответ, 2 балла – ответ верный. Затем набранные баллы были суммированы и переведены в соответствующие уровни сформированности представлений о безопасном поведении, где 42–36 баллов – превосходный уровень, 35–26 баллов – высокий уровень, 25–16 баллов – средний уровень, 15–0 баллов – низкий уровень.

Рассмотрим подробнее результаты диагностики.

Самым сложным оказались вопросы блока «Безопасность дома». Так? ни один обучающихся не ответил на вопрос «Что ты будешь делать, если почувствуешь запах газа?». Вопросы «Если я наберу по телефону (101, 102, 103, 104), то куда я попаду? В каких случаях необходимо звонить по этим номерам?» также оказались непростыми, всего 2 обучающихся смогли ответить хотя бы кратко.

Вопросы второго блока («Безопасность на улице») были менее сложным, но также вызвали затруднения у обучающихся. Самыми сложными в этом блоке оказались вопросы «Какие правила поведения на воде ты знаешь?», «Знакомы ли тебе правила грибников и ягодников? Научи меня, как вести себя в лесу, как правильно собирать ягоды и грибы» и «Представь, что ты оказался зимой на озере, какие правила поведения на льду ты знаешь?». С этими вопросами справились лишь 60% обучающихся.

Анализ ответов обучающихся по блоку «Представления о безопасном поведении в школе» показал, что самым сложным вопросом оказался вопрос «У нас в спортивном зале есть канат и кольца. Ты знаешь, как правильно ими пользоваться? Представь, что к нам пришёл новый мальчик, а тебе надо

объяснить ему, как пользоваться нашим спортивным уголком. Как ты будешь это делать?», с ним однозначно справился только один учащийся и только на 1 балл.

Количественный анализ результатов констатирующей диагностики показал, что средний уровень сформированности представлений о безопасном поведении наблюдается у 2 детей (40%), у 3 (60%) – низкий.

Таким образом, по результатам диагностики на констатирующем этапе было выявлено, что у детей младшего школьного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии недостаточно сформированы представления о безопасном поведении. Дети показали свои представления об источниках опасности, мерах предосторожности и номера экстренных служб, но эти представления недостаточно полны и не всегда применяются в повседневной жизни. Поэтому данные диагностики свидетельствуют о необходимости целенаправленной систематической работы по формированию представлений о безопасном поведении у детей младшего школьного возраста.

На формирующем этапе исследования решалась задача по формированию представлений о безопасном поведении. Учитывая данные, полученные в ходе первичного исследования, был разработан комплекс коррекционно-развивающих уроков и внеурочных занятий. Было проведено 3 урока и 12 внеурочных занятий. Данная образовательная деятельность была направлена на коррекцию и развитие представлений о безопасном поведении. При подборе заданий особое внимание было отведено тому, чтобы в них нашли отражение задачи, схожие с теми, что предъявлялись детям на констатирующем этапе исследования.

На уроке «Правила пожарной безопасности» и внеурочном занятии «Путешествие по огненной стране» при помощи использования мультимедийной системы рассматривались возможные причины пожара, их последствия, а также правила по недопущению данной ситуации. На уроке использовались разнообразные методы обучения, один из них демонстрация видеоролика «Правила поведения во время пожара». На занятии проведена дидактическая игра на внимание «Это я, это я, это все мои друзья...», которая способствовала формированию представлений о безопасном поведении, способности предвидеть опасные ситуации, по возможности избегать их, при необходимости – действовать.

На внеурочных занятиях «Режим дня» и «Чистота – залог здоровья» дети познакомились с понятием «здоровье», как оно важно для безопасной жизни, с действиями, которые могут навредить здоровью, а также в игровой форме узнали о профилактике болезней и необходимости соблюдения здорового образа жизни. На занятии проводилась беседа, которая включала в себя такие вопросы как «Что обозначает понятие «режим дня»? Нужно ли его соблюдать и почему?», «С чего начинается наш день?» и т.д. Для более точного усвоения материала на занятии «Чистота – залог здоровья» была

создана проблемная ситуация путём просмотра видеоролика «Мойдодыр» с попыткой поиска решения по недопущению такого беспорядка каждым ребенком.

На всех уроках и внеурочных занятиях обучающиеся были включены в работу, максимально заинтересованы и активны. В начале учебной деятельности происходила актуализация ранее полученных представлений.

Целью контрольного этапа было проведение повторной диагностики сформированности представлений о безопасном поведении у обучающихся и оценка воздействия коррекционной работы по формированию данных представлений. На контрольном этапе была применена та же диагностическая методика, что и на констатирующем этапе. У обучающихся по-прежнему наибольшие затруднения вызвал блок вопросов о безопасности дома, а лучше всего дети отвечали на вопросы о безопасности в школе. Однако в целом результат улучшился. После проведения формирующего этапа высокий уровень сформированности представлений о безопасном поведении наблюдается у 1 ребенка (20%), также у 1 ребенка (20%) наблюдается средний уровень, у 3 (60%) – остался низкий уровень.

По итогам повторной диагностики, проведенной после серии коррекционно-развивающих внеурочных занятий и уроков, было установлено, что общий уровень сформированности представлений о безопасном поведении увеличился. Появились обучающиеся, имеющие высокий уровень сформированности данных представлений, а большинство детей приобрели новые представления, что позволило в повторной диагностике улучшить свои результаты.

Таким образом, использование в ходе коррекционно-развивающей работы бесед, рассказов, демонстраций, создание проблемных ситуаций и дидактических игр способствовало повышению уровня сформированности представлений о безопасном поведении у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдова М.С. Формирование социальных представлений об основах безопасности жизнедеятельности у обучающихся специальных (коррекционных) школах VIII вида. М., 2010. 23 с.
2. Деркунская В.А. Диагностика культуры здоровья дошкольников: учеб. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2005. 96 с.
3. Минаева Н.Г., Миронова Е.В. Изучение готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59-4. С. 96–100.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) Приказ Министерства образования и науки РФ № 1598 от 19 декабря 2014 года.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОРГАНИЗМЕ ЧЕЛОВЕКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

И.В. Чернева, IV курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. биол. наук С.А. Саакян

Одной из важнейших проблем современности является ухудшение здоровья детей. Известно, что здоровье подрастающего поколения не соответствует запросам общества. У обучающихся, имеющих интеллектуальные нарушения, состояние здоровья, как правило, существенно хуже, чем у их нормально развивающихся в интеллектуальном плане сверстников. Это связано с большим количеством сопутствующих заболеваний, характерных для таких детей. Поэтому состояние здоровья, образ жизни таких детей являются предметом изучения специалистов – медиков, педагогов, психологов. Важным условием ведения здорового образа жизни является осознанное отношение к своему поведению, для чего необходимо наличие у обучающегося представлений об организме человека [3].

ФГОС обучающихся с нарушениями в интеллектуальном развитии нацеливает педагогов на разностороннее формирование у детей представлений об организме человека: на пробуждение у обучающихся желания заботиться о своём здоровье путём соблюдения правил здорового образа жизни, на здоровое питание, на использование оптимальных двигательных режимов, на развитие потребности в занятиях физической культурой и спортом, на соблюдение режима дня и др. [1].

Представления об организме человека обучающиеся получают, прежде всего, в рамках учебного предмета «Мир природы и человека» [2]. Эти представления могут формироваться путём использования комплекса различных методов обучения: словесных, наглядных, практических игровых.

Формирование представлений об организме человека у младших школьников с интеллектуальными нарушениями стало предметом проведённого исследования. Его целью было – разработать и апробировать комплекс внеурочных занятий по формированию представлений об организме человека у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение, что использование на внеурочных занятиях специально подобранных бесед, дидактических игр и практических заданий будет способствовать формированию представлений об организме человека у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии.

Эмпирическое исследование проводилось на базе: ГКОУ «Тверская школа-интернат № 1». В исследовании участвовали 5 обучающихся 4 класса с лёгкой умственной отсталостью. Эмпирическое исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе для выявления уровня сформированности представлений об организме человека у обучающихся был проведён опрос с помощью тестовых заданий. Задания разработаны на основе программных требований курса «Мир природы и человека» с опорой на содержание

соответствующих заданий в учебниках и рабочих тетрадях. Всего было 15 вопросов, разделённых на три блока по пять вопросов в каждом: 1) представления о строении организма человека, 2) представления о функционировании организма человека, 3) представления о сохранении здоровья человека. В зависимости от количества полученных правильных ответов определялся уровень сформированности представлений об организме человека: низкий, средний или высокий.

Констатирующая диагностика показала, что 80% обучающихся имеют средний уровень сформированности представлений об организме человека, а 20% – низкий. При этом наибольшие затруднения у детей вызвали вопросы о сохранении здоровья человека. Лучше всего обучающиеся ответили на вопросы о строении человека, хотя и здесь допускали ошибки.

На формирующем этапе был разработан и апробирован комплекс из 15 внеурочных занятий по формированию представлений об организме человека у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии. При разработке этих занятий были использованы специально подобранные беседы, дидактические игры и практические задания.

На внеурочном занятии «Организм человека» была поставлена цель – сформировать представления об организме человека. В начале занятия в ходе беседы обучающиеся вспомнили правила посадки за столом. Затем был прослушан фрагмент сказки «Красная шапочка». При этом выполнялось задание по определению прозвучавших названий органов (руки, уши, глаза, зубы). Далее в ходе рассказа педагога обучающиеся более подробно познакомились с организмом человека. Практические задания были направлены на прислушивание к своему организму (дети ощущали, как работают лёгкие, прислушивались к своему сердцебиению, прощупывали пульс). Завершалось занятие отгадыванием загадок и складыванием поговорки «в здоровом теле здоровый дух» из отдельных фрагментов текста. При этом обсуждалось, как следует понимать данную поговорку.

Целью внеурочного занятия «Здоровье человека» было формирование представлений о сохранении здоровья. Занятие началось с рассматривания картинки здорового и больного человека, обучающиеся находили различия между ними и аргументировали свои ответы. Затем была проведена викторина, в ходе которой нужно было узнать орган человека по его краткому описанию. Далее был просмотрен мультфильм о здоровом образе жизни «Спортания: ЗОЖ» (1 серия), после чего обучающиеся отвечали на вопросы по мультфильму: «Как понять, что ты простудился?», «Что нужно делать, когда заболел?», «Что нужно делать, чтобы не простудиться?», «Что такое ЗОЖ?». Завершилось занятие повторением правил здорового образа жизни.

На занятии «Органы чувств» расширились представления обучающихся об органах чувств. Путём беседы обучающиеся были подведены к формулированию темы занятия. Через сочетание рассказа и беседы у детей формировались представления об органах чувств,

выяснялась роль каждого из этих органов в жизни человека и способы сохранения их здоровыми. Для закрепления полученных представлений была предложена игра с кубиком, на котором были изображены органы чувств. Обучающиеся по очереди бросали кубик, после чего должны были рассказать о том органе чувств, который выпал на кубике. Завершилось занятие ответами на вопросы по пройденному материалу.

На контрольном этапе вновь была проведена диагностика сформированности у обучающихся представлений об организме человека по тем же тематическим блокам, по аналогичным вопросам. Проанализировав результаты диагностики, можно отметить, что на вопросы о строении организма человека, обучающиеся, как и на констатирующем этапе, отвечали лучше всего. По-прежнему больше затруднений вызывали вопросы о сохранении здоровья человека. Тем не менее, количество допущенных ошибок стало значительно меньше. По результатам контрольной диагностики 40% обучающихся имели средний уровень сформированности представлений об организме человека, 60% – высокий.

Таким образом, после проведения на формирующем этапе комплекса внеурочных занятий у обучающихся повысился уровень сформированности представлений об организме человека. Следовательно, подтвердилась выдвинутая гипотеза о том, что использование на внеурочных занятиях специально подобранных бесед, дидактических игр и практических заданий будет способствовать формированию представлений об организме человека у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. №1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
2. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от 22 декабря 2015 г. № 4/15. 283–294 с.
3. Смирнов С.А., Котова И.Б., Шиянов Е.Н. и др. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. М.: Академия, 2001. С. 176–197.

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ЖИВОЙ ПРИРОДЫ

И.М. Осипова, IV курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. биол. наук С.А. Саакян

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

За последние годы в России и во всем мире значительно выросло количество детей с ограниченными возможностями здоровья. В общей структуре детской инвалидности психические расстройства вышли на первое место, а в клинической структуре заболеваемости выросла доля детей-инвалидов вследствие умственной отсталости [1]. По данным

Минздрава, число детей-инвалидов с психическими расстройствами и расстройствами поведения в России на 2020 г. составляло 170465 человек [6]. Поэтому в нашей стране на сегодняшний день одной из актуальных проблем является обучение детей с психическими расстройствами, в перечень которых входят интеллектуальные нарушения.

Характерной особенностью обучающихся с нарушением в интеллектуальном развитии является снижение познавательной мотивации. Психолого-педагогическая литература не дает единого определения термина «учебная мотивация». Термины «учебная мотивация», «мотивация учения», «мотивация деятельности учения», «мотивационная сфера обучающегося» используются как синонимы в широком или узком смысле. С одной стороны, эти термины обозначают всю совокупность мотивирующих факторов, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность. С другой, – этими терминами обозначают довольно сложную систему мотивов [3]. Мотивационные аспекты учебной деятельности исследовали А.К. Маркова, Н.В. Афанасьева, М.В. Матюхина и др. Изучением вопроса мотивации детей с интеллектуальными нарушениями занимались И.П. Подласый, И.П. Ушакова, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др. Тем не менее, созданные методы активизации мотивации учебной деятельности в большей мере рассчитаны на детей старшего школьного возраста. Эффективные методы активизации и формирования мотивации учебной деятельности у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии раскрыты недостаточно.

Развитию учебной мотивации могут способствовать такие методы и приёмы, как специально образом организованные дидактические игры, беседы, совместная творческая деятельность (рисование, конструирование, элементы театральной деятельности), занимательные задания, практическая деятельность и др.

Учебную мотивацию можно формировать и развивать при изучении самых разных школьных учебных предметов. Курс «Мир природы и человека» играет большую роль в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные образовательные программы, так как именно его содержание предполагает формирование представлений о природе. Важным компонентом природы является живая природа, в частности растения и животные. Это наиболее близкая и интересная для обучающихся часть природы. Дети с первых лет жизни контактируют с объектами живой природы, задают о них вопросы. Согласно ФГОС обучающихся с умственной отсталостью, одной из задач реализации содержания курса «Мир природы и человека» является формирование представлений о живой природе, знаний об элементарных связях в природе [5]. Это является необходимым условием для формирования основ экологической культуры, которые также закладываются у обучающихся.

В связи с этим формирование учебной мотивации младших

школьников с интеллектуальными нарушениями при изучении живой природы было предметом проведённого исследования. Целью эмпирического исследования было – на основе диагностики разработать и апробировать комплекс уроков и внеурочных занятий по формированию учебной мотивации при изучении живой природы у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии.

Гипотезой исследования стало предположение, что формированию учебной мотивации младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии в ходе изучения живой природы будет способствовать использование на уроках и внеурочных занятиях таких методов и приемов, как дидактические игры, занимательные задания, творческая деятельность и беседы.

В исследовании участвовало 6 обучающихся 3 класса ГКОУ «Тверская школа-интернат № 1». В этом классе образовательная деятельность осуществляется по АООП У/О вариант 1. Эмпирическое исследование состояло из трех этапов: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе диагностика учебной мотивации проводилась по методикам Н.Г. Лускановой и М.Р. Гинзбург [2, 4]. Методика Н.Г. Лускановой включает 10 вопросов анкеты и позволяет выяснить отношение детей к школе, к учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию. В результате диагностики определяются уровни школьной мотивации – от первого (высокий уровень школьной мотивации) до пятого (негативное отношение к школе, школьная дезадаптация).

В ходе диагностики мотивации обучения по методике М.Р. Гинзбург отвечающие дополняют четыре неоконченных предложения. Целью методики является выявление уровня развития учебной мотивации обучающегося. Уровни мотивации младших школьников определяются данной методикой от первого (очень высокий уровень мотивации учения) до четвёртого (низкий уровень мотивации учения).

Диагностика по методике Н.Г. Лускановой показала, что 17% детей имеют первый уровень учебной мотивации, 33% – второй уровень, 50% – третий уровень (рис. 1). Детей, имеющих четвёртый и пятый уровни, не выявлено. По результатам диагностики по методике М.Р. Гинзбург было выявлено, что детей, имеющих высокий и средний уровни мотивации учения, не установлено, 17% детей имеют высокий уровень мотивации учения, 33% имеют сниженный уровень мотивации учения и 50% имеют низкий уровень мотивации учения. Таким образом, результаты диагностики по методике М.Р. Гинзбург, в целом, подтверждают результаты диагностики, полученные по методике Н.Г. Лускановой. Анализ результатов первичной диагностики показал, что обучающиеся обладают сниженным уровнем мотивации учения, что в свою очередь требует коррекционной работы по его повышению.

На формирующем этапе был разработан и апробирован комплекс

уроков и внеурочных занятий по формированию учебной мотивации у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии. При этом на уроках «Мир природы и человека» изучалась живая природа. Разработанный комплекс включал в себя 5 уроков и 10 внеурочных занятий. Для формирования учебной мотивации были использованы такие методы и приемы, как беседа, дидактические игры, занимательные задания (загадки, ребусы, пазлы и т.п.), творческая деятельность (рисование, обводка и т.п.).

Рассмотрим использование данных методов и приемов на примере двух внеурочных занятия из разработанного комплекса.

На внеурочном занятии «Полезные травы» использовалась беседа. Во время знакомства детей с травами, им задавались наводящие и уточняющие вопросы, мотивирующие детей к познанию нового: «Вам знакомо такое растение?», «Почему его назвали подорожник?», «Какими свойствами обладает подорожник?», «Как подорожник может нас иногда выручить?» и др. Также на занятии проводились дидактические игры «Опиши травы», «Аптека Айболита», «Сосчитай сколько». Например, в ходе игры «Аптека Айболита» предлагалось обучающимся вылечить группу детей, опираясь на знания целебных трав. Необходимо было выслушать ситуации и выбрать наиболее эффективные растения. Такая игра заинтересовала детей, и они с большим энтузиазмом помогали ребятам поправиться. Кроме того, на занятии использовались творческая деятельность (рисование) и занимательные задания (загадки). В ходе выполнения творческого задания обучающимся было необходимо выбрать и нарисовать любое изученное на уроке полезное растение и дать рисунку название. Для этого предлагалось воспользоваться картинками с контурными изображениями полезных трав. Этот приём мотивировал обучающихся на активное вспоминание изученного материала.

На внеурочном занятии «Дикие и домашние животные, где они обитают» использовались дидактические игры «Чей хвост», «Наоборот», «Четвертый лишний», содержавшие в себе большой набор разноцветных карточек с животными. Дидактическая игра «Чей хвост?», в которой обучающимся было необходимо найти потерявшиеся хвосты животных, продемонстрировала положительный эффект, заключающийся в повышении продуктивности работы детей на уроке. Для формирования учебной мотивации были использованы занимательные задания, такие как загадки с соревновательным эффектом, обучающиеся стремились отгадать больше, чем одноклассники. Кроме того, обучающиеся собирали пазлы, в которых нужно было соединить фрагменты с картинками животных и фрагменты с изображениями их жилищ. Нужно заметить, что пазлы вызвали особый интерес к образовательному процессу. Позитивные впечатления, полученные во время их сборки, долго держали детей в активном и включённом в учение состоянии.

На контрольном этапе исследования проводилась повторная оценка

учебной мотивации обучающихся. Диагностика проводилась по тем же методикам и в тех же условиях, что и на констатирующем этапе.

Диагностика по методике Н.Г. Лускановой показала, что 67% детей имеют первый уровень учебной мотивации, 33% – уровень (рис. 1). Детей, имеющих третий, четвертый и пятый уровни учебной мотивации, не оказалось.

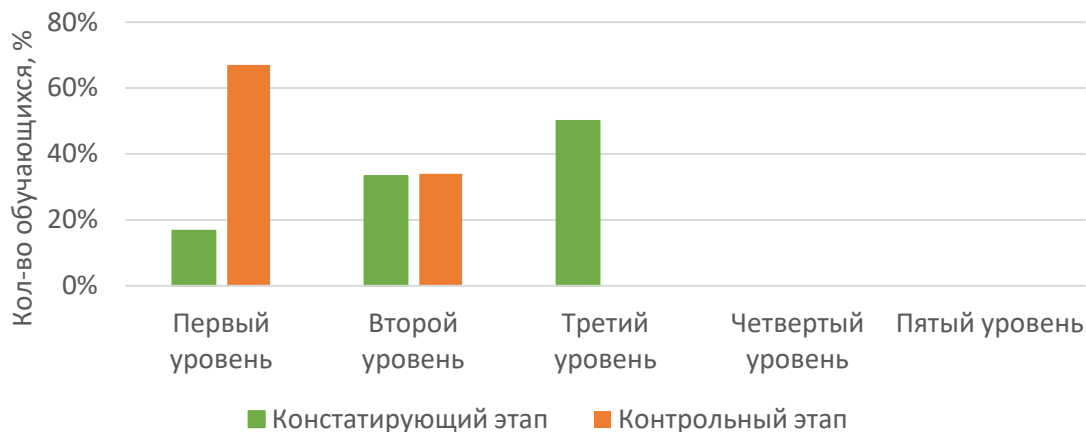


Рис.1. Сравнение уровней учебной мотивации обучающихся на констатирующем и контрольном этапах исследования по методике Н.Г. Лускановой

Диагностика по методике М.Р. Гинзбург показала, что детей с очень высоким, сниженным и низким уровнями мотивации учения не обнаружено, 67% детей имеют высокий уровень мотивации учения, 33% имеют нормальный (средний) уровень мотивации учения. Исходя из результатов контрольной диагностики, можно говорить о том, что обучающиеся обладают хорошим уровнем мотивации учения.

Таким образом, результаты контрольной диагностики показали, что учебная мотивация обучающихся после проведения на формирующем этапе уроков и внеурочных занятий повысилась. Эти данные позволяют сделать вывод о подтверждении гипотезы исследования. Использование на уроках и на внеурочных занятиях дидактических игр, занимательных заданий, творческой деятельности и бесед способствует поддержанию интереса к учению и повышает учебную мотивацию обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альбицкая Ж.В. Проблемы ранней инвалидности и социальной адаптации у детей с психическими расстройствами // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2017 г. №4 (97). С. 57–61.
2. Гинзбург М.Р. Развитие мотивов учения у детей 6–7 лет // Особенности психологического развития детей 6–7-летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: Педагогика, 1988. С. 36–45.
3. Грекова В.А. Психология учебной мотивации обучающихся. Учебная мотивация: основные теории и подходы // Северо-Кавказ. психол. вестник. 2008. Т. 6. №3. С. 45–51.
4. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями обучения. М.: Фолиум, 1993. 64 с.
5. Приказ Минобрнауки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»

6. Федеральная служба государственной статистики. Дети-инвалиды по заболеваниям, обусловившим возникновение инвалидности. URL.: <https://rosstat.gov.ru/folder/13807?print=1> (дата обращения: 27.02.2022).

КОРРЕКЦИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

К.А. Кирилина, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. психол. наук Ю.Л. Пахомова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время проблема развития зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии приобретает особую актуальность. Зрительное восприятие представляет собой «совокупность процессов построения зрительного образа мира на основе сенсорной информации, получаемой с помощью зрительной системы» [4, с. 163]. Восприятие имеет огромное значение в жизни каждого человека и позволяет ориентироваться в окружающем мире, организовывать свою деятельность и поведение в соответствии с объективными свойствами и отношениями вещей. Благодаря зрительному восприятию человек получает основной объем информации об окружающем мире. У детей с нарушениями в интеллектуальном развитии недостаточность зрительного восприятия зависит от степени и тяжести интеллектуального нарушения.

Исследования в области зрительного восприятия у детей с нарушением в интеллектуальном развитии проводились К.И. Вересотской, Э.А. Евлаховой, М.М. Нудельман, Н.М. Стадненко и др.

Дети младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии имеют специфические особенности зрительного восприятия, которые отличают его от зрительного восприятия младших школьников массовой школы. Основными особенностями являются: недостаточная осмысленность и целостность, узость, недостаточная дифференцированность, обобщенность. Недостаточная дифференцированность выражается в том, что дети неточно распознают цвет и цветовые оттенки, воспринимают объекты без выделения характерных частей, признаков, пропорций и своеобразия строения. Младшие школьники правильно различают белый и черный цвета, насыщенные синий и красный, однако трудности возникают с восприятием слабонасыщенных оттенков [6, с. 45].

Зрительное восприятие, его процесс протекает замедленно у младших школьников с нарушением интеллекта в сравнении с нормой. Им нужно больше времени, чем нормативно развивающимся сверстникам для того, чтобы узнать знакомый объект. Это связано с характерной для умственно отсталых детей замедленностью процессов анализа и синтеза, обусловленной существенным снижением подвижности корковых

процессов [8, с. 54].

У младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии отмечается недостаточное умение приспособливать своё зрительное восприятие к изменяющимся условиям. Если им предъявить изображения предметов, перевернутых на 180 градусов, то они будут восприниматься как другие объекты, находящиеся в обычном положении. У детей сужен объём восприятия, что мешает им ориентироваться в малознакомых местах. Так, младшие школьники могут воспринимать одновременно лишь около 4-6 небольших предметов, в то время как в норме наблюдается восприятие 8-12 предметов [5, с. 91]. В результате восприятие и понимание окружающего младшими школьниками оказываются упрощенными и искаженными. Перечисленные особенности зрительного восприятия отрицательно сказываются на всей познавательной деятельности ребёнка.

Реализуя задачи констатирующего этапа исследования, нами было осуществлено изучение зрительного восприятия младших школьников с умственной отсталостью на базе ГКОУ «Тверская школа-интернат № 1». В исследовании приняло участие 5 испытуемых младшего школьного возраста (4 класс).

При диагностике зрительного восприятия были использованы методики из диагностического комплекта исследования особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов Н.Я. Семаго, М.М. Семаго: 1) узнавание наложенных изображений (фигуры Поппельрейтора) и 2) узнавание недорисованных изображений [7, с. 45–53].

При диагностике зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии по методике «Узнавание наложенных изображений» были получены следующие результаты: двое испытуемых показали средний уровень сформированности зрительного восприятия. Они выделили не все предметы, представленные в задании, допускали ошибки в узнавании, выполняли задание в медленном темпе и нуждались в незначительной помощи. Для двоих испытуемых характерен низкий уровень сформированности зрительного восприятия. Они испытывали значительные трудности в выделении предметов, выполняли задание медленно с помощью экспериментатора, делали паузы, допускали ошибки, «соскальзывали» на элементы других фигур. Лишь один испытуемый показал высокий уровень сформированности зрительного восприятия. Он не испытывал трудностей, не «соскальзывал» на элементы других фигур, ошибок не допускал и выполнил задание в быстром темпе, назвав правильно все предметы, представленные в задании, что свидетельствует о возможности выделения целостной фигуры.

При диагностике зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии по методике «Узнавание недорисованных изображений» были получены

следующие результаты: двое испытуемых показали средний уровень сформированности зрительного восприятия. Они с трудом узнавали предметы, что говорит о нарушении целостности и осмысленности зрительного восприятия, отождествляли в некоторой мере сходные предметы. Задание выполняли медленно, нуждались в помощи. Для двоих испытуемых характерен низкий уровень сформированности зрительного восприятия. Они затруднялись достроить, угадать объект по какой-либо части и нуждались в постоянной поддержке и стимуляции деятельности со стороны экспериментатора. Испытуемые плохо или вовсе не воспринимали существенные детали предлагаемых предметов в задании. Лишь один испытуемый показал высокий уровень, что свидетельствует о сохранности зрительного образа объекта, о возможности образного «дорисовывания» изображения. Он в помощи не нуждался, выполнял задание быстро, не допуская ошибок.

В целом, по итогам констатирующей диагностики можно заключить, что у двух из пяти испытуемых зрительное восприятие находится на среднем уровне, у двух – на низком уровне, у одного – на высоком.

Анализ результатов первичной диагностики показал, что у младших школьников с умственной отсталостью обнаружены специфические особенности зрительного восприятия: испытуемые воспринимают объекты без выделения характерных частей, признаков; для них характерны обобщенное узнавание, отождествление предметов, имеющих некоторое внешнее сходство, фрагментарность, обеднённость восприятия, слабая направленность процессов анализа и сравнения, затруднения в выделении главного, существенного в объекте.

Это указывает на необходимость проведения целенаправленной коррекционно-развивающей работы у детей младшего школьного возраста с учётом особенностей их интеллектуального развития. После анализа результатов констатирующего этапа нами была разработана серия упражнений и дидактических игр по коррекции зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии, которая включила в себя такие задания: «Выложи из палочек» [3], «Складывание картинки из пазлов» [3], «Найди заплатку» [3], «Найди ошибку» [3], «Незаконченные изображения» [3], «Перевернутые изображения» [3], «Зашумленные изображения» [3], «Наложенные изображения» [3], «Раз, два, три – назови» [2], набор предметных картинок, разрезанных на 2-3-4 части [1], таблицы с изображением предметов, которые следует дорисовать [1], «Лабиринт» [1]. Занятия по коррекции зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии проводились один раз в неделю по 20 минут. Всего было проведено 5 занятий.

После проведения повторной диагностики зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном

развитии по методике «Наложённые изображения» у всех испытуемых на контрольном этапе сократилось количество времени, потраченное на выполнение заданий, они узнавали и отличали предметы гораздо успешнее, чем на констатирующем этапе. Следует отметить, что у испытуемых с низким уровнем сформированности зрительного восприятия при выполнении заданий на констатирующем этапе возникли трудности, и им потребовалась помощь, но на контрольном этапе испытуемые справлялись самостоятельно, помощь со стороны экспериментатора не потребовалась.

После проведения повторной диагностики зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии по методике «Недорисованные изображения» были получены следующие результаты: количество узнаваемых предметов увеличилось, в то же время испытуемые допускали меньше ошибок, чем на констатирующем этапе, стали обращать внимание на отличительные признаки предметов и не нуждались в помощи.

Таким образом, по итогам контрольной диагностики была отмечена положительная динамика. Полученные результаты говорят о возможности использования разнообразных дидактических игр и упражнений, направленных на коррекцию зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. М: Владос, 2002. 32 с.
2. Казакова Н.В. Картотека дидактических игр по развитию зрительного восприятия: Интернет портал. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/12/11/kartoteka-didakticheskikh-igr-po-razvitiyu-zritel'nogo-voSPIriatiya> (дата обращения: 21.10.21).
3. Медведева Е.В. Сборник упражнений для развития восприятия младших школьников: Интернет портал. URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2012/04/10/sbornik-uprazhneniy-dlya-razvitiya-voSPIriatiya-mladshikh> (дата обращения: 19.10.21).
4. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. М.: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
5. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие. М.: Академия, 2002. 160 с.
6. Резанцева И.Е. Коррекция и развитие зрительного восприятия умственно отсталых младших школьников // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 3. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2015/03/51013> (дата обращения: 15.10.2021).
7. Семаго Н.Я. Семаго М.М. Диагностический комплект исследования особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. М.: Аркти, 1998. 66 с.
8. Шипова Л.В. Психология младшего школьника с умственной отсталостью: учеб. пособие. Саратов, 2019. 105 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

А.А. Торопцова, IV курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Во все времена у всех народов мира одной из главных ценностей человека и общества являлось и является здоровье. Ребенок с нарушением в интеллектуальном развитии особенно нуждается в целенаправленном формировании представлений, которые позволят поддерживать и укреплять его здоровье. Младший школьный возраст является одним из самых ответственных этапов жизни человека в воспитании личности и приобретении навыка следить за своим здоровьем.

Требования о формировании представлений о здоровом образе жизни закреплены во ФГОС для обучающихся с интеллектуальными нарушениями [3], в АООП. Содержание образовательных программ для начальных классов коррекционной школы, в частности, курсов «Мир природы и человека» [2] и «Физическая культура» также включает темы для формирования представлений о ЗОЖ у обучающихся. В связи с этим продолжают проводиться исследования, которые помогут найти наиболее эффективные подходы для формирования представлений о ЗОЖ у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Целью нашего исследования было – на основе диагностики разработать и апробировать комплекс внеурочных занятий по формированию представлений о здоровом образе жизни у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии.

Гипотезой исследования было предположение о том, что формированию представлений о здоровом образе жизни на внеурочных занятиях будет способствовать включение в образовательный процесс специально организованных бесед, демонстраций, дидактических игр и практических заданий.

Для достижения поставленной цели на базе 4 класса ГКОУ «Тверская школа-интернат №1» было проведено эмпирическое исследование, в котором участвовали 4 обучающихся. Эмпирическое исследование состояло из трёх этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Задачей констатирующего этапа было подобрать диагностическую методику и выявить с её помощью сформированность представлений о здоровом образе жизни у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии. Для этого в исследуемом классе применялись диагностические методики Ю.В. Вивич и Н.С. Гаркуши [1]. Обе методики представляют из себя анкеты, содержащие по 6 вопросов в каждой. В анкетах представлены задания с выбором ответа. Критерием оценки ответов была его правильность. Сумма набранных баллов характеризует уровень сформированности представлений о здоровом образе жизни: низкий, средний или высокий.

Как показала проведённая на констатирующем этапе диагностика по

методике Ю.В. Вивич, двое обучающихся (50%) имели низкий уровень сформированности представлений о ЗОЖ, один (25%) – средний, еще один (25%) – высокий. Качественный анализ ответов обучающихся показал, что наибольшее затруднение вызвали вопросы, в которых проверялись представления по вопросам «Почему важно соблюдать режим дня?», «Правила личной гигиены?», «Почему нужно больше двигаться?».

По результатам диагностики по методике Н.С. Гаркуши один обучающийся (25 %) имел низкий уровень сформированности представлений о ЗОЖ, один (25%) – средний, один (25%) – приемлемый, и один (25%) – высокий. Меньше всего правильных ответов дети дали на вопросы, которые были связаны с темами «Занятия спортом», «Участие в спортивных соревнованиях», «Уроки физкультуры».

В целом уровень сформированности представлений о ЗОЖ у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии был невысоким и требовалась образовательная деятельность по его повышению.

Задачей формирующего этапа было разработать и апробировать комплекс внеурочных занятий по формированию представлений о ЗОЖ у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии. Всего было разработано и проведено 15 внеурочных занятий.

Рассмотрим примеры формирования представлений о здоровом образе жизни на некоторых внеурочных занятиях.

На занятии по теме «Режим дня» основной целью было воспитание самостоятельности при выполнении режима дня, составление режима дня. Обучающихся необходимо было убедить в важности соблюдения режима дня. Формирование представлений о режиме дня шло через беседу, дети разбирались в вопросе, важно ли соблюдать режим дня, как он помогает сохранить здоровье. В качестве практического задания детям предлагалось оформить свой режим дня в рабочей тетради, верно расположив карточки по порядку.

На занятии по теме «Правила личной гигиены» особое внимание уделялось формированию практических умений и навыков соблюдения правил гигиены. При этом использовались следующие методы и приемы: беседа о необходимости соблюдения правил гигиены; игра, в которой детям предлагалось выбрать предметы, необходимые для соблюдения правил гигиены и угадать предметы по загадкам; наглядные методы воздействия на обучающихся (просмотр фрагмента мультфильма «Мойдодыр», иллюстрации и т.д.). В ходе занятия обучающиеся вспомнили, как правильно умываться, когда и как нужно мыть руки, зачем это делать, что может произойти, если не умываться и не мыть руки, овощи и фрукты.

На внеурочном занятии по теме «Потому что я здоров...», которое носило обобщающий характер, особое внимание уделялось необходимости вспомнить и систематизировать представления учащихся о здоровье и здоровом образе жизни; привить культуру здоровья, желание быть

здоровым, сильным; пробудить стремление сохранить здоровье на долгие годы. Дети с помощью учителя вспомнили, что такое здоровый образ жизни, какие факторы он в себя включает. Для формирования представлений о здоровом образе жизни был использован метод игры. Игра «Телемост» помогла детям вспомнить, что включает в себя понятие здоровье, а игра «Общество долгожителей» – определить, что характеризует здорового человека, вспомнить основные правила здорового образа жизни. Игра «Светофор здоровья» позволила ученикам на практике отработать свои знания. Результат занятия был проверен в ходе подведения итогов, когда детям было предложено закончить предложение «Потому что я здоров и ...». Практически все дети смогли сделать это.

Задачей контрольного этапа было выявить уровень сформированности представлений о ЗОЖ у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии после реализации комплекса внеурочных занятий формирующего этапа. Для этого использовались те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе исследования.

Контрольная диагностика по методике Ю.В. Вивич показала, что двое обучающихся (50%) имеют средний уровень сформированности представлений о ЗОЖ, двое (50%) – высокий.

Диагностика по методике Н.С. Гаркуши показала, что один обучающийся (25%) имеет средний уровень сформированности представлений о ЗОЖ, двое (50%) – приемлемый, и один (25%) – высокий.

Результаты контрольной диагностики показали, что уровень сформированности представлений о ЗОЖ у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии после проведенных внеурочных занятий в целом повысился.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что формированию представлений о здоровом образе жизни на внеурочных занятиях будет способствовать включение в образовательный процесс специально организованных бесед, демонстраций, дидактических игр и практических заданий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гаркуша Н.С. Воспитание культуры здоровья современных школьников: проблемы и пути их решения. Челябинск. Центр Научного Сотрудничества, 2012. 188 с.
2. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). М.: Просвещение, 2017. 478 с.
3. ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Приказ от 19 декабря 2014 г. [Электронный ресурс] URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения: 28.02.2022).

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ
В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРИРОДЫ

О.Д. Трофимова, IV курс очной формы обучения

Дети с нарушениями в интеллектуальном развитии имеют выраженное снижение познавательной деятельности, возникшее на основе органического поражения центральной нервной системы [2]. На каждые 100 школьников в возрасте от 7 до 15 лет приходится 4–5 человек, имеющих нарушение в интеллектуальном развитии или испытывающих образовательные затруднения. На каждые 800 новорожденных приходится один ребенок с синдромом Дауна [2]. Для таких детей характерны нарушения различных составляющих познавательной сферы, в т. ч. нарушения восприятия. Восприятие – это психический процесс, заключающийся в целостном отражении предметов и явлений, действующих в данный момент на органы чувств. Условно восприятие можно представить, как сумму ощущений, памяти и мышления. Это качество личности упорядочивает и обогащает мыслительную деятельность человека [1].

Для успешного обучения младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии у них должно быть развито восприятие. По мере развития восприятия в ходе изучения природы, у детей повышается уровень интеллектуального и нравственного развития, формируются основы экологической культуры, развиваются познавательная сфера и личностные качества. В образовательном процессе начальной школы основную функцию формирования представлений о природе выполняет учебный предмет «Мир природы и человека». Согласно ФГОС обучающихся с интеллектуальными нарушениями, одной из задач, решаемых в этом курсе, является развитие восприятия в ходе изучения мира живой и неживой природы, развитие способности к использованию знаний о живой и неживой природе для осмысленной и самостоятельной жизни в конкретных природных условиях [4].

Развитие восприятия в ходе изучения природы младшими школьниками с нарушением в интеллектуальном развитии стало предметом проведенного исследования. Целью исследования было – разработать и апробировать комплекс уроков и внеурочных занятий по развитию восприятия у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии при изучении природы. Гипотезой исследования было предположение о том, что развитию восприятия у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии будет способствовать применение в ходе изучения природы специально подобранных наблюдений, игр и практических заданий.

Для достижения поставленной цели на базе 3 класса ГКОУ «Тверская школа-интернат №1» было проведено эмпирическое исследование, в котором участвовали 6 обучающихся с лёгкой и средней степенью умственной отсталости. Эмпирическое исследование состояло из трёх этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Задачей констатирующего этапа было подобрать диагностическую методику и выявить с её помощью уровень развития восприятия у младших школьников с нарушением интеллекта. Для решения поставленной задачи были использованы методики Р.С. Немова «Чего не хватает на этих рисунках?», «Узнай, кто это» и «Какие предметы спрятаны в рисунках?» [3]. Эти методики позволяют оценить восприятие ребенка с различных сторон, выявляя одновременно с характеристиками самого процесса восприятия способности ребенка формировать образы, делать связанные с ними умозаключения и представлять эти заключения в словесной форме.

Суть методики «Чего не хватает на этих рисунках?» состояла в том, что ребенку предлагалась серия картинок, причём на каждом из них не хватало какой-то существенной детали. Ребенок получал задание: как можно быстрее определить и назвать отсутствующую деталь. В результате диагностики по этой методике выяснено, что все дети, участвовавшие в исследовании, имеют очень низкий уровень развития восприятия.

В ходе диагностики по методике «Узнай, кто это» ребенку показывался рисунок, на котором листком бумаги были прикрыты все фрагменты, за исключением фрагмента «а». Ребенку предлагалось по данному фрагменту сказать, какому общему рисунку принадлежит изображенная деталь. На решение данной задачи отводилось 10 сек. Если за это время ребенок не сумел правильно ответить на поставленный вопрос, то на такое же время (10 сек) ему показывают следующий, чуть более полный рисунок «б», и так далее до тех пор, пока ребенок, наконец, не догадывался, что изображено на этом рисунке. В результате диагностики по этой методике установлено, что 66,8% обучающихся имеют очень высокий уровень развития восприятия, а 33,2% детей – низкий.

Перед диагностикой по методике «Какие предметы спрятаны в рисунках?» ребенку объясняли, что ему будут показаны несколько контурных рисунков, в которых как бы «спрятаны» многие известные ему предметы. Далее ребенку представляли рисунок и просили последовательно назвать очертания всех предметов, «спрятанных» в трех его частях: 1, 2 и 3. В результате диагностики выяснено, что 33,4% детей имеют очень высокий уровень развития восприятия, 50% – низкий и 16,7% – средний.

Задачей формирующего этапа было разработать и апробировать комплекс уроков и внеурочных занятий по развитию восприятия у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии в ходе изучения природы. Разработанный комплекс включал в себя 11 уроков и 4 внеурочных занятия. При этом на проведенных уроках и занятиях восприятие обучающихся развивалось с помощью наблюдений, игр и практических заданий.

На уроках, посвященных темам о животных («Домашние животные», «Дикие животные» и «Животные Севера»), дети выполняли такие практические задания, как «Отгадай загадки», «Холодно-жарко», «Кто у кого?», «Что лишнее?», «Опиши в три слова», «Покорми животных». Все

эти упражнения были проведены в игровой форме и направлены на развитие восприятия. При этом, выполняя задания, обучающиеся в игровой форме изучали детенышей животных, ареал их обитания, способ их питания и внешний вид. В задании «Холодно-жарко» детям необходимо было сказать, в местности с каким климатом обитает животное, определив это по его внешнему виду. Также в заданиях «Кто у кого» и «Опиши в три слова» дети описывали любое запомнившееся при изучении данных тем животное и сопоставляли детенышей с их родителями.

На внеурочных занятиях «Вода в нашей жизни» и «Воздух» детям демонстрировались опыты с водой и воздухом, а также они сами могли поэкспериментировать и превратить воду в пар, лед и обратно, увидеть воздух в пузырьках и загнать воздух в воду с помощью соломки. Все учащиеся активно участвовали в процессе эксперимента и внимательно наблюдали за происходящим. Также детям предлагалось выполнить задание «Разнообразие воды», которое заключалось в дополнении списка слов, показывающих состояние воды (твердое состояние – лед, снег, град, иней; жидкое – вода, дождь, туман, роса, радуга, облака; газообразное – пар). На занятии дети не только «увидели» воздух, но и научились чувствовать его, проведя опыт: «Почувствуй воздух». Этот опыт заключался в том, что дети, дунув на ладонь, почувствовали потоки воздуха. Обучающиеся вместе с учителем сделали вывод о том, что воздух находится вокруг людей, хотя мы его не видим.

На уроке «Травы» восприятие обучающихся развивалось с помощью разнообразной деятельности: упражнения «Что поможет?», в ходе которого дети учились отличать полезные травы от сорняков; играли в игру «Полезный букет», в которой было необходимо каждому ребенку собрать свой букет из цветов по их изображению, а затем назвать собранные в букете растения и рассказать об их пользе для людей; выполняли задание «Опиши в 3 слова», где описывали каждое растение тремя словами и тем самым изучали внешний вид каждого растения, воспринимая при этом особенности листьев, цветков, стеблей и других частей различных травянистых растений.

Задачей контрольного этапа было выявить уровень развития восприятия у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии после реализации комплекса уроков и внеурочных занятий формирующего этапа. Для этого были использованы те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе исследования. Диагностика по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» показала, что у всех обучающихся уровень восприятия стал средним, в то время как на констатирующем этапе у всех он был очень низким. Диагностика по методике «Узнай, кто это?» показала, что у 33,2 % детей развитие восприятия повысилось до среднего уровня, а у 66,8 % так и осталось на очень высоком. Количественный анализ результатов диагностики по методике «Какие предметы были спрятаны в рисунках?» показал, что 33,4%

детей имеют очень высокий уровень развития восприятия, 50% – средний, 16,7% – высокий. Результаты контрольной диагностики показали, что уровень развития восприятия у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии повысился.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что развитию восприятия у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии будет способствовать применение в ходе изучения природы специально подобранных наблюдений, игр и практических заданий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребёнка. М., Академия, 2004. 105 с.
2. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. С-Пб.: Речь, 2003. 400 с.
3. Немов Р.С. Психология: в 3 т. Т.1. М.: ВЛАДОС, 2013. 688 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью. М.: Просвещение, 2014. 53 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПРОСТРАНСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Е.Д. Петухова, III курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. пед. наук Т.А. Лозгачева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

На современном этапе развития специального образования обучение и воспитание детей с расстройствами аутистического спектра имеет высокую актуальность. Понимание особенностей восприятия пространства особенно важно для социальной адаптации аутичных детей. Знание данных особенностей используется для составления диагностических методик, разработки дифференцированных коррекционных программ. Также изучение особенностей восприятия пространства позволит получить более полную картину перцептивных процессов людей с РАС, способствует совершенствованию методов ранней диагностики и коррекции.

В современном психологическом словаре дается следующее определение понятию восприятие: «а) субъективный образ предмета (явления, процесса), непосредственно воздействующего на анализатор или систему анализаторов в его объективной целостности; б) сложный психофизиологический процесс формирования образа, система действий, направленных на ознакомление с предметом, воздействующим на органы чувств, т. е. чувственно-исследовательская деятельность наблюдения» [7].

Для трактовки понятия восприятия пространства нам важно мнение психологов, что восприятие – необходимое условие ориентировки в окружающей среде, оно выполняет функцию регулятора действий и вместе с тем в своем развитии целиком зависит от деятельности.

Согласно Г. Гельмгольцу и И.М. Сеченову, восприятие пространства

– это «способность человека воспринимать пространственные характеристики окружающего мира: величину и форму предметов, а также их взаимное расположение» [4].

Расстройства аутистического спектра относятся к первазивным расстройствам развития и определяются триадой поведенческих симптомов: искажением вербальной и невербальной коммуникации, трудностями социализации и стереотипным поведением, и часто сопровождаются необычным и стойким интересом к деталям объектов [2].

Данные расстройства сопровождаются аномалиями восприятия. О наличии трудностей и своеобразия перцептивной функции у аутичных детей свидетельствуют психолого-педагогические исследования таких учёных как П. Бергман, С.К. Эскалона, Х. Эвеллофф, М. Крик, Б. Римланд, Л. Винг, Е.М. Орниц, Е.В. Гребникова, И.Л. Шпицберг и др. В своих работах исследователи отмечали невозможность адекватного развития сенсорных систем у детей с РАС [1].

А.В. Катасонова и М.В. Яворская проводили нейропсихологическое обследование, в ходе которого была выявлена дисфункция правого полушария и несформированность межполушарного взаимодействия, что является причиной ненормативного восприятия перцептивного поля [3].

Младшим школьникам с РАС свойственны такие особенности восприятия пространства, как фрагментарность, недоразвитие перцептивных действий, что выражается в недостаточном исследовании контура фигур, «застревании» на отдельных ее элементах, что также проявляется в выделении единичной детали фигуры в рисунках и словесном обозначении. Рисунки и наименования фигур детей с РАС также отличаются ориентацией на геометрическую форму стимулов [8].

Реализуя задачи исследования, нами было осуществлено изучение восприятия пространства младших школьников с РАС. Количество испытуемых: 5 учеников 1-го класса. При подборе методик исследования были использованы в адаптированном виде следующие диагностические методики: «Пробы Хэда» и «Диагностический альбом для исследования особенностей познавательной деятельности» Н.Я. Семаго [6], из последнего были взяты задания из следующих разделов: 1. Блок 2: Исследование особенностей зрительного восприятия (зрительный гнозис): узнавание реалистических изображений (листы 8; 9), узнавание недорисованных изображений (лист 12). 2. Блок 4: Исследование сформированности пространственных представлений: понимание и употребление предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов (листы 32–34, 36), складывание разрезных картинок (листы 38–40).

В результате выполнения проб Хэда были получены следующие данные. Большинство детей (60%) показали низкий уровень пространственного восприятия и умения ориентироваться на себе. Дети не различали право и лево, верх и низ, не понимали как словесные, так и

неречевые инструкции. Для 40% учащихся характерен средний уровень сформированности пространственного восприятия и умения ориентироваться на себе. Наиболее частые ошибки были в определении правой и левой стороны, правильном повторении инструкций.

В результате выполнения задания «Узнавание реалистических изображений» (листы 8; 9) мы получили следующие данные: 80% детей показали низкий уровень сформированности зрительного гнозиса. Большинство детей узнавали только части изображений, или не узнавали изображения вообще, некоторые изображения называли геометрическими фигурами, на которые то или иное изображение (или его часть) были похожи. Один ученик показал средний уровень сформированности – он совершил наименьшее количество ошибок в узнавании предметов.

В результате выполнения задания «Узнавание недорисованных изображений» (лист 12) мы получили следующие данные: 80% обучающихся показали низкие результаты. При выполнении задания наиболее часто допускались ошибки при узнавании верхней или нижней части изображения. Также предметы не узнавались без подсказки. Один ученик показал средний уровень сформированности, однако самостоятельно узнать ни одно изображение ему не удалось.

В результате выполнения задания «Понимание и употребление предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов» (листы 32–34, 36–37) мы получили следующие данные. Большинство обучающихся (60%) показали средний уровень понимания и употребления предлогов при анализе взаиморасположения объектов. Некоторым обучающимся было сложно работать на плоскости: они не могли определить, где верх, а где низ, однако если лист с изображениями ставили вертикально, то ошибки в определении сторон не допускались. 40% обучающихся показали низкий уровень. Наиболее сложным заданием для обучающихся являлось узнавание и обозначение объемных фигур на листе 34: 40% обучающихся не справились с заданием вообще, 60% узнали некоторые фигуры и их расположение с помощью педагога.

В результате выполнения задания «Складывание разрезных картинок» (листы 38–40) мы получили следующие данные. Большинство обучающихся (60%) показали низкий уровень сформированности перцептивного моделирования (конструктивного праксиса): у большинства детей деятельность была хаотическая, без ориентации на образцы и самостоятельного исправления ошибок. Остальные 40% обучающихся показали средний уровень: их деятельность была основана на методе «проб и ошибок», при складывании фигур эти обучающиеся ориентировались также не на образец, но использовали цвет фона и контуры фигур.

В целом по итогам диагностики можно заключить, что уровень сформированности восприятия пространства младших школьников с РАС – средний (40%) и низкий (60%). По результатам проведенных наблюдений за

деятельностью детей можно выделить основные особенности восприятия пространства детьми данной нозологической группы: фрагментарность восприятия, неполная сохранность зрительного образа объектов, трудности в понимании и употреблении предлогов при анализе взаиморасположения объектов и нарушения конструктивного праксиса, низкая сохранность зрительного образа объекта, трудности с образным «дорисовыванием» изображений. Деятельность детей в основном наглядно-действенная или хаотическая. Все это обусловлено особенностями развития обучающихся с РАС. В связи с этим, ученики с РАС нуждаются в эффективном коррекционном обучении, направленном на формирование пространственных представлений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Behrmann M., et al. Seeing it differently: visual processing in autism // Journ. Trends Cogn Sci, 2006. V. 10. № 6. P. 258–264.
2. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1994.
3. Катасонова А.В., Яворская М.В. Восприятие и пространственно-временные представления у детей с расстройством аутистического спектра // Ученые записки университета Лесгафта. 2019. №7 (173). С. 236–241.
4. Крутецкий В. А. Психология. М.: Просвещение, 1986. 335 с.
5. Переверзева Д.С. Диагностика и коррекция зрительного опознания и зрительно контролируемых действий у детей 3–7 лет с расстройствами аутистического спектра: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. М., 2011. 173 с.
6. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов.
7. Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 490 с.
8. Чухутова Г.Л. Целостность и фрагментарность зрительного восприятия у детей дошкольного возраста в норме и при синдроме детского аутизма // Четвертая междунар. конф. по когнитивной науке. Тезисы и доклады: в 2 т. Томск: Томск. гос. ун-т, 2010. Т. 2. 331с. С. 585–587.

ОСОБЕННОСТИ КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Ю.В. Маркелова, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. психол. наук Ю.Л. Пахомова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема кратковременной памяти детей с интеллектуальными нарушениями в развитии относится к числу наиболее интересующих вопросов специальной психологии. Её изучению посвящено немало исследований, которыми занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Л.Б. Эльконин, А.Л. Лурия, В.Г. Петрова, К.И. Вересотская, Ж.И. Шиф, И.М. Соловьев и др. Тем не менее, многие аспекты этой актуальной проблемы требуют дальнейшей разработки. У детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии

наблюдаются следующие особенности кратковременной памяти: снижен объем запоминаемой информации, присутствуют резкое забывание, быстрая утомляемость и снижение продуктивности. Это связано со слабостью в замыкательной функции коры головного мозга, ослаблением активного внутреннего торможения, плохой переработкой воспринимаемого материала. Что касается слуховой и зрительной кратковременной памяти, то их развитие будет невозможным без заинтересованности и повышения познавательной мотивации. Зрительная память является ведущим анализатором, так как этот вид памяти отвечает за фиксирование и отражение визуальных образов, а дети с нарушением в интеллектуальном развитии успешнее запоминают увиденное.

Реализуя задачи констатирующего исследования, нами было осуществлено изучение особенностей кратковременной памяти детей с интеллектуальными нарушениями в развитии, были использованы методики, представленные в учебных пособиях Е.А. Логиновой «Запоминание и воспроизведение предложений» [2], Р.С. Немова «Запомни рисунки», «Посмотри и запомни», «Запомни цифры» [5], Л.Ф. Фатиховой «Что изменилось?» (модифицированная С.Д. Забрамной) [7].

При определении объема кратковременной зрительной памяти на исследуемой выборке получены следующие результаты: Высокий уровень имели 66% респондентов. Для показателей данного диапазона характерно успешное выполнение задания с незначительным количеством помарок. Средний уровень – у 17%, у данной категории испытуемых возникли трудности во вспоминании фигур. Низкий уровень показали 17% детей, которыми при запоминании фигур было потрачено большое количество времени, а также допущено много ошибок.

При диагностике способности к запоминанию и удержанию в сознании ряда объектов получены следующие показатели: 50% детей показали высокий уровень, сделав все правильно, без помощи. 17% школьников не поняли инструкции, однако допустили одну ошибку в задании – средний уровень. Низкий уровень показали 33 % учеников, которые не справились с поставленной задачей. В процессе освоения деятельности дети часто меняли места карточек, пытаясь вспомнить их прежнее расположение, ученикам было сложно сразу же восстановить точный порядок карточек. Они потратили большое количество времени, однако, половина детей справились с задачей.

Изучая состояние кратковременной зрительной памяти, уточняем объем запоминаемого материала и способность воспроизведения в точной последовательности. Данное задание по времени выполнения, было дольше остальных. Высокий уровень – у 33% испытуемых: инструкция была понята и выполнена, ошибок не допущено. Средний уровень – у 50% школьников, которые справились при организующей помощи, присутствовали ошибки. Низкий уровень – показали 17% учеников, столкнувшихся с трудностью в

понимании инструкции. Дети лучше всего запоминали первые 3 картинки, последние 2 забывались. Некоторые из учеников по несколько раз повторяли первые 3 названия изображения, пытаясь вспомнить последующие картинки.

При определении объема кратковременной слуховой памяти мы воспользовались методикой, задача которой заключалась в запоминании цифр на слух. Многие ученики, называя цифры, меняли их последовательность, заменяли другими числами. Выполняя предстоящую задачу, некоторые дети загибали пальцы, чтобы не забыть, сколько цифр было произнесено. Также они про себя повторяли числа, перед тем как назвать их вслух. На исследуемой выборке получены следующие результаты: Высокий уровень – назвали от 10 до 7 цифр 33% детей. Средний уровень – вспомнили 6–4 цифр 50% учеников. Низкий уровень – 17% детей правильно воспроизвели 3 цифры.

Для оценивания объема кратковременной слухоречевой памяти, а также ее устойчивости, полноты и быстроты вспоминания была взята за основу методика, задача которой заключалась в воспроизведении предложения. Результаты показали, что школьники меняли местами слова, заменяли их и привносили свои прилагательные и существительные. Один из учеников называл все слова в уменьшительно-ласкательной форме. Выполняя данное задание, дети сокращали предложения. Высокого уровня не выявлено. Средний уровень показали 83% детей, они переставляли и пропускали слова в предложениях. Низкий уровень – у 17%, школьники пропускали словосочетания во всех парах предложений, привносили свое.

Резюмируя результаты исследовательской работы, мы пришли к следующим выводам: объем кратковременной памяти у детей с нарушениями в интеллектуальном развитии сформирован на достаточно высоком уровне, однако процесс запоминания у зрительной памяти происходит медленнее, чем у слуховой, а точность выполнения задания преобладает у зрительной. В двух видах кратковременной памяти присутствует резкое забывание, быстрая утомляемость и снижение продуктивности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Калмыкова Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью. Курск: гос. ун-т, 2007. 121 с.
2. Логинова Е. А. Мониторинг коррекционно-логопедической работы: учеб. пособие. М.: Форум, 2016 г. 400 с.
3. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. СПб: Питер, 2016. 583 с.
4. Московкина А.Г. Клиника интеллектуальных нарушений: учеб. пособие. М.: Прометей, 2013. 19 с.
5. Немов Р.С. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 3 кн. 4-е изд. М.: ВЛАДОС, 2001. 640 с.
6. Ступницкий В.П. Психология: учебник для бакалавров. М.: Дашков и К, 2013. 513 с.
7. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. 80 с.

КОРРЕКЦИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Е.Ю. Гагарина, IV курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. психол. наук Ю.Л. Пахомова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Роль зрительного восприятия в младшем школьном возрасте определяется тем, что изучение окружающей действительности, в первую очередь, строится на ощущениях и восприятиях внешнего мира.

Зрительное восприятие является одним из главных психических процессов, уровень и качество развития которого во многом определяют развитие познавательной сферы ребёнка в целом. Исходя из этого, можно утверждать, что проблема развития и совершенствования зрительного восприятия, особенно у детей младшего школьного возраста, является одной из наиболее значимых психолого-педагогических проблем.

Как свидетельствует С.Я. Рубинштейн, зрительное восприятие – это комплексный процесс, включающий в себя различные структурные компоненты: произвольность, целенаправленность, зрительно-моторные координации, навыки зрительного обследования, аналитико-синтетическую деятельность зрительного анализатора, объем, константность восприятия [4].

Целью исследования являлся теоретический анализ проблемы, подборка и апробирование дидактического материала для коррекции зрительного восприятия детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии.

На первом этапе в ходе теоретического исследования проблемы мы выявили, что существуют определенные особенности зрительного восприятия у детей указанной категории: узость, недостаточная устойчивость, прерывистость восприятия, нарушены обобщённость, целостность, предметность и константность восприятия. Детям свойственны фрагментарность, обеднёность восприятия, слабая направленность процессов анализа и сравнения. В коррекционной работе для развития зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии применяются специальные методы, которые воздействуют на свойства зрительного анализатора в русле психофизиологического направления; развитие свойств восприятия при помощи разнообразных игр и упражнений; развитие и коррекция зрительного восприятия с применением вербализованных методик [5].

Таким образом, теоретический анализ литературы позволил нам обосновать, что пути и средства коррекции зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста основываются на компенсаторных возможностях психических процессов. В связи с этим выделяются два направления: развитие физиологических свойств зрительного анализатора; развитие свойств зрительного восприятия, а точнее целостности,

обобщенности, предметности и константности.

На втором этапе нашего исследования проводилась диагностика. Мы изучали особенности зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии и использовали комплекс методик: Т.Г. Богдановой «Диагностика познавательной сферы ребёнка» (серия «Дорисуй картинку») [2], диагностическая методика на выявление предметности зрительного восприятия А.Р. Лурии «Зашумлённые изображения» и «Наложенные изображения» [8], диагностическая методика оценки целостного восприятия С.Д. Забрамной «Разрезные картинки» [6].

По результатам диагностики на констатирующем этапе нами было установлено, что наибольшие сложности у обучающихся вызвали пробы на распознавание геометрических фигур и изображений бабочек и жуков, на дорисовывание данных рисунков. Отмечается ассиметричное изображение заданных предметов, резкое увеличение или уменьшение дополняемой части, искажение формы, что характеризуется неспособностью к целостному, предметному и константному восприятию формы предметов. При выполнении методики С.Д. Забрамной «Разрезные картинки», обучающимся было нелегко сложить предметную картинку. Учащиеся нуждались в помощи взрослого и справлялись самостоятельно лишь с составлением только части изображения. При выполнении методики А.Р. Лурии «Наложенные изображения» также возникли трудности, обучающиеся не смогли полностью справиться с заданием самостоятельно. Всем была необходима помощь в виде организации и фиксации внимания на конкретной картинке, что определяет несформированность объёма восприятия. При выполнении методики А.Р. Лурии «Зашумлённые изображения» трудностей не возникло, что объясняется меньшим количеством одновременно предъявляемых картинок. Обучающиеся находили большинство предметов, но испытывали некоторые трудности при назывании.

Исходя из результатов диагностики на констатирующем этапе, мы сделали вывод, что для детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии характерна недостаточная сформированность таких свойств зрительного восприятия как объём, обобщённость, целостность, предметность и константность.

С учетом всех особенностей у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии была составлена и апробирована программа по коррекции и развитию зрительного восприятия для обучающихся 3 класса (Вариант 1 с УО).

Система коррекционно-развивающей работы включала проведение 15 занятий, которые проводились индивидуально во второй половине дня, три раза в неделю в течение месяца. Каждое занятие длилось 20 минут.

При составлении программы по коррекции зрительного восприятия мы использовали методические разработки и приемы следующих авторов: И.Н. Шевляковой [7], М.М. Безруких [1], С.Д. Забрамной [3]. Задания,

упражнения и игры, предложенные авторами, были нами адаптированы для обучающихся 3 класса с нарушением в интеллектуальном развитии.

Контрольный этап позволил на основе полученного материала провести анализ результативности и выявил следующее: у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуальном развитии наметились значительные положительные изменения, позволяющие говорить о целесообразности применения предложенных дидактических игр для коррекции зрительного восприятия в работе учителя-дефектолога.

Так, при оценке обучающихся по методике А.Р. Лурии «Зашумленные изображения» и «Наложенные изображения» процент детей со средним уровнем предметности зрительного восприятия и функции апперцепции увеличился.

Общий процент детей со средним уровнем сформированности целостности восприятия предметной картинке по методике С.Д. Забрамной «Разрезные картинки» также увеличился, но при этом обучающиеся составили целую картинку с небольшой помощью педагога.

В ходе проведения диагностики по методике Т.Г. Богдановой «Диагностика познавательной сферы ребёнка» (серия дорисуй картинку), процент детей со способностью к целостному восприятию формы предметов и способности осуществлять симметричное изображение увеличился. По пробе «дорисуй треугольники», анализ результатов, показал, что в контрольной группе количество детей, имеющие высокий уровень стал выше. По пробе «дорисуй круги» и «дорисуй жуков и бабочек», уровень оказался таким же, как и на начальном этапе – средним, но при этом внутрigrупповая составляющая качественно изменилась.

В ходе исследования нами было доказано, что коррекция зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии посредством систематической и последовательной коррекционной работы с использованием дидактических игр и упражнений будет проходить более успешно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безруких М.М., Теребова Н.Н. Особенности развития зрительного восприятия у детей 5–7 лет // Физиология человека. 2009. Т. 35. № 6. С. 37–42.
2. Богданова Т.Г. Диагностика познавательной сферы ребенка. М.: Роспедагентство, 1994. 68 с.
3. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. М.: Академия, 2003. 320 с.
4. Рубинштейн С.Л. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студ. пед. институтов. М.: Просвещение, 2003. 192 с.
5. Стребелева Е.А., Венгер А. Л., Екжанова Е. А. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие / под редакцией Стребелевой Е.А. М.: Академия, 2002. 312 с.
6. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. 80 с.
7. Шевлякова И.Н. Посмотри внимательно на мир. Программа коррекции и развития

зрительного восприятия и пространственного мышления у детей младшего школьного возраста. М.: Генезис, 2003. 96 с.

8. Яхина М. Т. Экспериментальное изучение особенностей зрительного восприятия у детей с нарушениями речи // Молодой ученый. 2011. № 2 (25). Т. 2. С. 139–142 с.

РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

А.В. Зайцева, IV курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. пед. наук Ю.А. Корпусова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность проблемы развития графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии обусловлена стремительным ростом учащихся с несформированными графомоторными навыками. Дети с данным нарушением испытывают сложности в овладении графическим навыком, а в дальнейшем – и техникой письма. Проблема поиска и выявления наиболее эффективных упражнений и приёмов коррекции остаётся достаточно важной и актуальной как для педагогов, так и для логопедов.

Цель исследования – теоретически и практически описать упражнения и приёмы развития графомоторных навыков детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии.

Гипотеза исследования – процесс развития графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта будет эффективным, если реализуется коррекционно-развивающая работа, включающая комплекс упражнений и приёмов, направленных на выявление и развитие графомоторных навыков.

Графомоторный навык – это сложное речерукодвигательное действие, которое проявляет себя, с одной стороны, как речевое (интеллектуальное), а с другой как, двигательное [1]. Формирование графомоторных навыков зависит от умения ощущать движения мышц, достаточной эластичности мышц, достаточного уровня сформированности переключаемости движений, которая зависит от своевременного дифференцировочного торможения в коре головного мозга, осознанного выполнения движений, достаточного зрительно-моторного контроля. [2] Важным условием для овладения младшими школьниками с несформированностью ряда психических функций и процессов и недоразвитием речи деятельностью письма является сформированность слухомоторных и оптико-моторных координаций, а также двигательной сферы, различных видов праксиса (динамического, статического, конструктивного, пространственного). Вследствие замедленного процесса обработки сенсорной информации, нарушения мелкой пальцевой моторики, недостаточного развития кисти, ручных умений, низкого уровня познавательной активности, несовершенства межанализаторной интеграции, учащиеся младшего школьного возраста с нарушением в

интеллектуальном развитии допускают целый ряд графических ошибок.

Эмпирическое исследование сформированности графомоторных навыков детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии было проведено на базе ГКОУ «Тверская школа-интернат № 1» города Твери. В исследовании приняли участие 6 детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии. Для диагностики графомоторных навыков младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии были использованы в качестве инструментария диагностическая методика: «Протокол нейропсихологического обследования письма и чтения младших школьников» [3], пробы «Динамический праксис», «Реципрокная координация», «Графомоторная проба (заборчик)», «Пробы Хэда» Т.В. Ахутиной. По итогам первичной диагностики у выборки детей младшего школьного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии мы выявили специфические особенности, свидетельствующие о несформированности графомоторных навыков. Все учащиеся не усвоили двигательную программу с первого показа. Большинство детей усвоили и воспроизвели программу совместно с педагогом и по речевой инструкции. Выполнение движений программы поэлементное. При выполнении проб допускалось множество ошибок различного характера. У всех детей отмечались кинестетические трудности при выполнении движений, движения неловкие, плохо скоординированные, неполное разжатие / сжатие кулака, замедленный темп. При анализе выполнения учениками графической пробы у большинства отмечались нарушения тонуса и макрография / микрография. Среди особенностей выполнения графической пробы можно выделить повышенную отвлекаемость младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии, о чём свидетельствует большое количество остановок. При написании графических элементов отмечаются трудности в формировании правильной траектории движений. У большинства графические элементы незначительно выходят за линию строки (приблизительно на 30°), у трети разворачиваются под углом более 45°. Учащиеся плохо ориентируются в схеме собственного тела и не знают понятия «право» и «лево». Большое количество пространственных ошибок (зеркальность), ошибок регуляторного характера (импульсивность) по причине слабости самоконтроля и несколько соматотопических ошибок. Средние показатели по всем разделам методики Т.В. Ахутиной свидетельствуют о недостаточном уровне владения ими испытуемыми. Средние показатели по пробе на динамический праксис равны 60,4%. Средние показатели по пробе на реципрокную координацию движений – 80%. Средние показатели по графической пробе – 71%. Средние показатели по пробам Хэда – 33,3%.

Исходя из результатов первичной диагностики, нами была разработана и апробирована серия из 12 уроков русского языка, включающих в себя коррекционно-развивающие упражнения. Цель серии

уроков – развитие графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии. При разработке серии уроков для младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии перед нами стояли следующие задачи: развитие зрительно-пространственных отношений, развитие зрительно-моторной координации и мелкой моторики. Для достижения поставленной цели нами использовались следующие приемы и упражнения:

1. Упражнения на развитие зрительно-моторной координации: поиск отличающейся от остальных буквы в ряду; пропись элементов, напоминающих письменные буквы и букв; списывание слов, предложений с опорой на образец, самостоятельное записывание слов под диктовку; определение различия сходных букв, состоящих из одинаковых элементов, различно расположенных в пространстве; рисование в воздухе знака бесконечности; графический диктант; выявление закономерности в ряде букв, прописывание его; поиск, отличающихся (заглавных) букв в ряду; обводка дорожек (ломанная, волнистая) по абрису; поиск слогов, которые написаны до черты в ряде сходных слогов; раскрашивание секторов одним цветом, чтобы получились слова; лабиринт. Пример: упражнение «Определить различие сходных букв». Упражнение проводилось на «минутке чистописания». На доске были написаны печатные буквы «П» и «Н». Учащихся просили назвать буквы, внимательно рассмотреть их и ответить, чем они отличаются друг от друга. Далее обращалось внимание детей, на элементы из которых состоят буквы и была поставлена задача прописать половину строки буквы «П» и половину строки буквы «Н». Большинство детей верно нашли отличие и все без исключений прописали буквы в своих тетрадях.

2. Упражнения на развитие зрительно-пространственных отношений: определение положения героев на картинке (справа, слева); наложенные картинки; найди своё место (запоминание соседей, которые стоят слева и справа); определение положения предмета в ряду 2–3 картинок по словесному описанию (верхний ряд слева от сарафана); чтение слоговых таблиц в разных направлениях; дорисовывание букв (добавление одного элемента, чтобы получилась другая буква); реконструирование букв; называние предметов, которые находятся справа, поворот на 180 градусов, задание не меняется; правильное зеркало; нахождение игрушки по заданному алгоритму; найди букву по словесному описанию; локоть к колену; поиск букв, которые изображены неправильно. Пример: упражнение «Весёлые картинки». На интерактивной доске была продемонстрирована картинка. Учащимся предлагалось внимательно рассмотреть картинку и ответить на следующие вопросы: кто из ребят на картинке стоит справа? Где стоит лиса? Справа или слева? Какую ногу поджала девочка? За какой ногой мальчика спряталась собака? На уроке дети работали достаточно активно. Первые несколько вопросов вызвали у

учащихся затруднения, были даны несколько вариантов ответов. Повторением задания, определением у каждого правой и левой руки удалось добиться единственно правильных ответов. На последующие вопросы ученики давали правильные ответы.

3. Упражнения на развитие мелкой моторики: пальчиковая гимнастика; психогимнастика; самомассаж в стихотворной форме (пример: упражнение «Кулак – ребро – ладонь»). Детям предлагалось воспроизвести последовательность движений с показа и инструкции сначала правой, а затем и левой рукой. При воспроизведении упражнения детьми было отмечено несколько сбоев с самокоррекцией, темп нормальный, у большинства детей отмечались кинестетические трудности.

Заключительным этапом работы было проведение контрольного исследования сформированности графомоторных навыков. Полученные данные в результате повторной диагностики по методике Т.В. Ахутиной показывают: показатели по пробе на динамический праксис изменились с 9,6 до 8,5 баллов (т. е. средний показатель поднялся); средние показатели по пробе на реципрокную координацию движений уменьшились с 4 до 3,3 баллов; средние показатели по графической пробе уменьшились с 13,5 до 12,3 баллов; по пробам Хэда, средний показатель возрос с 3 до 3,5; показатели по пробе на динамический праксис изменились с 60,4% до 55,5% (т. е. средний показатель поднялся); средние показатели по пробе на реципрокную координацию движений поднялись с 80% до 67%; средние показатели по графической пробе возросли с 71% до 63%; положительная динамика отмечается по пробам Хэда, так как средний показатель изменился с 33,3% до 38%

По итогам контрольной диагностики было выявлено, что учащиеся 3 класса стали лучше ориентироваться в схеме собственного тела и стали лучше определять положение предметов в пространстве относительно других объектов. При выполнении графических упражнений отмечается соблюдение границ и траекторий. Графические элементы и буквы относительно соблюдены по высоте и форме. Движения руки стали более плавными, скоординированными. Прослеживается положительная динамика в развитии зрительно-пространственного восприятия, зрительно-моторной координации и мелкой моторики.

Таким образом, на основе представленного материала мы можем сделать вывод о том, что подобранные нами упражнения, направленные на развитие зрительно-моторной координации, зрительно-пространственных отношений и мелкой моторики способствуют развитию и коррекции графомоторных навыков. Поэтому мы рекомендуем включать такие упражнения в практическую деятельность обучающихся на уроках русского языка в 3 классе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова А.К. Методы обучения русскому языку в коррекционной школе. М.:

Владос, 2002. 106 с.

2. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Приложения: протоколы обследования. М.: В. Секачев, 2008. 48 с.

3. Бачина О.В., Коробова Н.Ф. Пальчиковая гимнастика с предметами. Определение ведущей руки и развитие навыков письма у детей 6-8 лет: практическое пособие для педагогов и родителей. М.: АРКТИ, 2006. 88 с.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Д.В. Зайцева, IV курса очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. психол. наук Ю.Л. Пахомова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема включения детей с особенностями развития в процесс обучения ставит перед собой множество теоретических и практических задач. Целью образования обучающихся с умственной отсталостью является развитие личности, формирование общей культуры, соответствующей общепринятым нравственным и социокультурным ценностям, формирование необходимых для самореализации и жизни в обществе практических представлений, умений и навыков, позволяющих обучающимся достичь максимально возможной самостоятельности и независимости в повседневной жизни [8].

Проблема развития мелкой моторики у детей с умственной отсталостью весьма актуальна, поскольку через нее развиваются такие высшие свойства сознания, как внимание, мышление, координация, воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь, – которые у детей с нарушением в интеллектуальном развитии находятся на самом низшем уровне [5].

Данной проблемой занимались И.М. Бгажнокова [1], Н.П. Вайзман, Л.С. Выготский [2], Т.Н. Головина [3], Е.И. Игнатъев, М.М. Кольцова [6], Т.С. Комарова [7] и др.

Для любого ребенка важно развивать мелкую моторику рук, тем более это актуально для ребенка с нарушением интеллекта, для которого развитие общей и мелкой моторики может стать основным направлением компенсирующего обучения в дальнейшем. У таких детей затруднены тонкие дифференцированные движения рук и пальцев, их точность и темп нарушены, что значительно сковывает действия детей в процессе обучения и воспитания [2]. Мелкая моторика играет одну из основных ролей в успешности интеллектуального развития ребенка, так как развитие мелкой моторики связано с развитием познавательной, волевой и эмоциональной сфер психики. У младших школьников с нарушением интеллекта уровень развития мелкой моторики обуславливает возможности познавательной деятельности и существенно влияет на эффективность обучения. Одной из

причин, вызывающих задержку в развитии ребенка и его неуспеваемость, является нарушение работы руки, особенно пальцев [5].

Целью исследования являлось теоретическое изучение проблемы, подборка и апробирование дидактического материала для коррекции мелкой моторики рук детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

На первом этапе в ходе теоретического исследования проблемы изучения развития мелкой моторики рук у детей младшего школьного возраста, мы выявили, что существуют определенные особенности развития мелкой моторики у детей указанной категории: затруднены тонкие дифференцированные движения рук и пальцев, нарушены их точность и темп, недостаточно сформированы навыки зрительно-двигательной координации. Школьники испытывают затруднения в письме, при работе с инструментами и приспособлениями. Все это отрицательно сказывается на усвоении учащимися с интеллектуальной недостаточностью программы начальных классов и вызывает необходимость организации специальных упражнений и заданий для подготовки руки ребенка к работе.

Для развития мелкой моторики рук у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью можно использовать следующие приемы: пальчиковые игры и гимнастику; игры с различными мелкими предметами, крупами; использовать продуктивные виды деятельности: лепку, аппликацию, рисование; использовать упражнения, направленные на выработку графических навыков; массаж и самомассаж кистей и пальцев рук. Использование различных приемов позволяет корригировать основные нарушения в мелкой моторике детей с нарушением интеллекта в легкой и доступной для них деятельности.

Нами было проведено исследование на базе «Тверской школы-интернат №1», в ходе которого на констатирующем этапе было обследовано 5 детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Для изучения развития мелкой моторики детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью была применена методика Т. Гризик и Л. Тимощук «Обследование мелкой моторики рук» [4].

По результатам диагностики у детей данной категории был выявлен разный уровень развития мелкой моторики рук: больший процент испытуемых составили дети, у которых мелкая моторика рук сильно отстает от возрастной нормы, у остальной части детей мелкая моторика рук развита плохо. Наибольшие трудности у детей вызвали задания на обследование координации движений, работа с бумагой и статические упражнения.

После проведения первичной диагностики, анализа результатов, с учетом всех особенностей детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, нами была составлена и апробирована программа, проведена коррекционно-развивающая работа по развитию мелкой моторики рук детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Система коррекционно-развивающей работы включала проведение 15

занятий, которые проводились три-четыре раза в неделю в течение месяца. Занятия выстраивались последовательно и были разделены на пять разделов: «Подготовка руки ребенка к целенаправленным движениям», «Формирование переключаемости с одного вида движения на другое», «Формирование навыка владения карандашом», «Формирование и совершенствование более сложных дифференцированных моторных актов», «Совершенствование мелкой моторики пальцев рук». Каждый из разделов включал в себя по три темы. Уровень заданий постепенно усложнялся в соответствии с усвоением пройденного материала. Продолжительность каждого занятия составляла 20 минут.

Контрольная диагностика позволила на основе полученного материала провести анализ и получить следующие результаты: у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью были отмечены значительные положительные изменения, позволяющие говорить о целесообразности применения предложенных упражнений.

Отметим, что каждый ребенок проявлял свои характерные особенности при выполнении заданий на данном этапе исследования. Дети стали проявлять более активный интерес к выполнению заданий, периодически требуя помощи взрослого, несмотря на наличие ошибок, не отказывались от заданий, были заинтересованы в их выполнении.

По результатам контрольной диагностики у детей данной категории был выявлен разный уровень развития мелкой моторики рук: трое из испытуемых оказались дети, у которых мелкая моторика рук развита плохо (группа «В»), у остальных мелкая моторика рук развита хорошо (группа «А»). К группе «Б» – дети, у которых мелкая моторика рук развита недостаточно хорошо и к группе «Г» – дети, у которых мелкая моторика рук сильно отстает от возрастной нормы, не было отнесено ни одного ребёнка.

Таким образом, можно сделать вывод: развитие мелкой моторики рук детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью играет огромную роль в обучении детей и освоении ими образовательной программы. Необходимо использовать на индивидуальных и групповых занятиях с учителем-дефектологом, а также в совместной деятельности педагога и детей, самостоятельной деятельности детей пальчиковые игры, игровые самомассажи, игры с различными предметами, графические упражнения, направленные на развитие мелкой моторики, для достижения более значимых результатов. Для успешного усвоения программы необходима систематичность и последовательность коррекционной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бгажнокова И.М. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1987. 96 с.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2019. 336 с.
3. Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1990. 120 с.

4. Гризик Т.И. Готовим руку к письму. Пособие для детей 4-8 лет. М.: Просвещение, 2019. 47 с.
5. Ключева А.А. Развитие мелкой моторики рук у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, 2019. <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2019/11/18/statya-razvitie-melkoj-motoriki-ruk-u-detey-mladshego?>
6. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М.: Педагогика, 2012. 193 с.
7. Комарова Т.С. Формирование графических навыков у дошкольников. М.: Просвещение, 1980. 152 с.
8. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ**

С.А. Исакова, IV курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. психол. наук Ю.Л. Пахомова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время ознакомление с окружающим миром является одним из важнейших направлений коррекционной работы учителя-дефектолога с детьми дошкольного возраста, имеющими проблемы в интеллектуальном развитии.

В дошкольном возрасте дети должны уметь ориентироваться в окружающем мире, созданным человеком, а также явлениях собственной жизни и деятельности, в частности, в самом себе и социуме. Важным фактором успешной социализации ребенка с интеллектуальным нарушением является развитие представлений о себе, так как они помогают приобщить ребенка к социальному миру и интегрировать в него.

По мере расширения представлений об окружающем продолжается интеллектуальное и речевое развитие ребенка, формируются простейшие формы логического мышления, развиваются самосознание, социальные чувства.

Детям с нарушением в интеллектуальном развитии свойственны особенности формирования представлений об окружающем мире. Для них картина окружающего мира формируется фрагментарно, они имеют плохую ориентацию в назначениях, названиях, расположениях общественных и бытовых предприятий, которые расположены вблизи дома. Знания о себе поверхностны или могут быть не сформированы совсем. Для детей характерна неточность словесного обозначения, а также они не способны в полном объеме пользоваться некоторыми мыслительными операциями. Детям свойственно смешение понятий времен года и месяцев, временных рамок, временных понятий, отсутствие точного речевого обозначения категории времени.

Проблеме расширения представлений об окружающем мире у детей с нарушением в интеллектуальном развитии в отечественной дефектологии

всегда уделялось большое внимание ученых (В.М. Астапов [1], Л.Н. Блинова [4], Н.Ю. Борякова [5], Е.А. Екжанова [6], Е.А. Стребелева [13] и др.).

Формирование представлений об окружающем мире у детей приходится на дошкольный возраст. Стихийное обучение имеет большое значение в умственном развитии детей. Первичные знания у детей об окружающем мире формируются под влиянием непосредственных побуждений. Познавательная активность ребенка зависит от валидности врожденной мозговой организации, а также от характера безусловно-ориентировочной деятельности. Познавательная активность детей приобретает такое качество как возможность опосредования опытом благодаря приобретению первого индивидуального знания [2].

У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития картина окружающего мира формируется фрагментарно. Наиболее распространёнными и частыми ошибками в формировании понятий об окружающем мире является то, что дети неправильно рассказывают о составе своей семьи, а также о трудовой деятельности ее взрослых членов; часто не отвечают на вопросы, которые касаются его самого; плохо ориентируются в назначении, названии, расположении общественных и бытовых предприятий; ответы детей характеризуются неверностью и неточностью словесного обозначения; характерно смешение понятий времен года и месяцев, временных рамок, временных понятий, отсутствия точного речевого обозначения категории времени; присутствуют трудности в определении причинно-следственных отношений между явлениями [8].

Знания об окружающем мире педагоги передают детям на протяжении всего обучения. Значительную роль в этом процессе играют занятия, наблюдения и специально организованная деятельность детей. Различные виды занятий и деятельности вносят особый вклад в умственное воспитание ребенка [8]. В коррекционно-педагогической работе с детьми с задержкой психического развития для формирования знаний об окружающем мире используется широкий круг методических приемов. Методические приемы – это составная часть или отдельная сторона метода обучения. Использование сочетания методов и методических приемов зависит от места методов в учебном процессе, от характера изучаемого материала, а также педагогической природы метода. Приемы сложнее классифицировать и практически невозможно составить их полный список в отличии от методов, которых сравнительно немного.

Рассмотрим основные методические приемы:

1. Структуризация учебного материала предполагает визуализацию мыслительных процессов, так педагог на занятиях может предположить учащимся рисунки, анимацию, а также провести проработку ключевых понятий.

2. Организационный приемы, которые можно использовать на занятиях это: привлечение внимания к теме, постановка задач, объяснение заданий, оценивание, организация самостоятельной работы.

3. Применение дидактических средств, иначе, использование наглядности. Педагог на занятии предлагает воспитанникам использовать дидактический материал по теме занятия, рассматривание и показ предмета, выполнения действия с ним, опосредованное общение через игрушку.

4. Активизация учебно-познавательной деятельности происходит посредством использования метода проблемного изложения материала, следовательно, приемами могут служить: переадресация вопроса, занимательное задание, организованное обсуждение проблемы, организация игровых моментов, создание ситуации смеха.

Нами было проведено исследование на базе ФГКОУ «Тверская школа-интернат №1» г. Твери, в ходе которого на констатирующем этапе было обследовано 6 детей с заключением ПМПК «задержка психического развития».

Для проведения диагностики на констатирующем этапе исследования был использован пакет №6 диагностических методик для комплексной диагностики ПМПК. Данный пакет представляет собой диагностические средства дефектолога ПМПК для изучения уровня овладения программным материалом дошкольного уровня образования. Пакет №6 содержит 13 диагностических заданий, основанных на методиках Е. А. Стребелевой [13], С.Д. Забрамной [7], Л.И. Переслени [11], Е.М. Мастюкова [11], Р.С. Немова [9] Н.Л. Белопольской [3], и др. Нами были отобраны и использованы 11 диагностических методик из 13 имеющихся в пакете № 6. Мы выбрали данные методики, так как они наиболее точно и полно позволяют оценить уровень знаний об окружающем мире у детей с задержкой психического развития [10]: «Сформированность представлений об окружающем мире» [13]; «Исключение предметов (4-лишний)» [3]; «Установление последовательности событий» [13]; «Изучение уровня сформированности сенсорных представлений»; «Знание времен года»; «Нелепицы» [9]; «Построй из палочек» [13]; «Разрезные картинки» [7]; «Количественные представления и счет»; «Исследование уровня сформированности элементарных математических представлений»; «Знание букв (ориентация в буквах) начальных навыков чтения на готовность к школе».

По результатам диагностики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития выявлен разный уровень овладения программным материалом: большой процент испытуемых показал низкий уровень овладения представлениями о окружающем мире, остальные – средний.

После проведения первичной диагностики, анализа результатов нами была проведена коррекционно-развивающая работа по формированию представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Коррекционно-развивающая работа была построена с учетом познавательного уровня детей и предполагала проведение фронтальных занятий длительностью 35 минут с применением методических приемов. Целью было: развитие и коррекция знаний об окружающем мире посредством применения таких методических

приемов, как структуризация учебного материала, организационные приемы, использование наглядности, активизация учебно-познавательной деятельности посредством использования метода проблемного изложения материала.

После осуществления коррекционно-развивающей работы был проведен итоговый контроль с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе исследования. Согласно полученным данным, можно сделать вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития имеют улучшения в формировании представлений об окружающем мире, что выражается в следующем: могут рассказать о себе, о ближайшем окружении, окружающем мире. В большинстве случаев называют свое имя и фамилию, могут сказать, как зовут папу и маму, где живут и как добираются до школы: на машине или на автобусе. Дети пополнили свои знания о размере, цвете, форме, однако при выполнении более сложных заданий чаще всего допускали ошибки. Сравнивая предметы, дети описывали только один из них, выделяя только главные для них признаки. Выполняя задание на операции сравнения допускали ошибки, которые могут быть связаны с нарушением внимания, отвлекаемостью, быстрой утомляемостью.

Дети смогли назвать основные цвета, научились соотносить некоторые из оттенков. При выполнении заданий на выделение и называние отдельных предметов той или иной родовой группы стали допускать меньше ошибок, научились выделять существенные признаки предметов, в некоторых случаях использовали обобщающие слова в ответах.

Задания, которое предполагают описать отдельный предмет или рассказать о каких-либо событиях с установлением последовательности выполняли с меньшим количеством ошибок. При рассматривании картинок с изображением времен года, дети безошибочно определяли зиму и лето.

При выполнении заданий «Разрезные картинки» обучающиеся смогли собрать известную им картинку с первого раза, если же картинка новая, то собрана она будет только со второго раза.

Элементарные математические представления имеют улучшения: дети выполняют прямой и обратный счет в пределах 10 с меньшим количеством ошибок, пересчет предметов выполняется верно, если задействованы пальцы для указания на число.

Дети имеют представления о буквах, могут назвать их, показать по просьбе, допуская значительно меньше ошибок. Чтение по слогам производится только с помощью педагога. Понимание прочитанного появилось у небольшого процента детей, которые могут ответить на вопросы по тексту.

Из вышеизложенного мы можем сделать следующий вывод: изучение окружающего мира играет огромную роль в обучении детей с задержкой психического развития и освоении ими образовательной программы. Такие методические приемы, как структуризация учебного материала, организационные приемы, применение дидактических средств, активизация

учебно-познавательной деятельности играют важную роль в формировании знаний об окружающем мире у детей с задержкой психического развития, что подтверждается их применением на практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астапов В. М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 216 с.
2. Батунова О.В. Особенности представлений об окружающем мире у детей с задержкой психического развития. // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике: сб. ст. 2020. С. 129–123. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43049401&>
3. Белопольская Н.Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика: рук-во по использованию. М., 2009. 26 с.
4. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. 136 с.
5. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: учеб.-метод. пособие. М.: Гном-Пресс, 2002. 64 с.
6. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М.: Просвещение, 2005. 272 с.
7. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» авторов С.Д. Забрамной, О.В. Боровика: пособие для психолого-педагогических комиссий. М.: Владос, 2003. 32 с.
8. Козина Е.Ф. Методика ознакомления с окружающим миром в дошкольном возрасте: учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. 454 с.
9. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. Высш. Пед. учеб. заведений: в 3 кн. 4-е изд. М.: ВЛАДОС, 2002. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами психологической статистики. 640 с.
10. Пакеты диагностических методик для комплексной диагностики в условиях ПМПК. Методические рекомендации для специалистов ПМПК. // Государственное бюджетное учреждение Новосибирской области - Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям «Областной центр диагностики и консультирования». URL: <file:///c:/users/svetl/downloads/пакеты-диагностических-методик-для-пмпк.pdf> (Дата обращения: 18.01.2021).
11. Переслени Л.И. Мастюкова Е.М. Задержка психического развития: вопросы дифференциальной диагностики. // Вопросы психологии. 1989. №1. С. 55–62.
12. Пузанов Б.П., Коняева Н.П., Горский Б.Б. др. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 272 с.
13. Стребелева Е.А., Мишина Г.А., Разенкова Ю.А. и др. Психолого-педагогическая диагностика развития П86 детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей»; под ред. Стребелевой Е.А. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 2004. 164 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ ПРИ РАЗВИТИИ СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

К.А. Паюрова, VI курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. Н.Н. Гурьева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Сказки всегда являлись лучшим вспомогательным средством воспитания и обучения детей, но в современном мире их активно вытесняют компьютерные игры, мультфильмы и телепередачи. Родители перестали читать вместе с детьми, считая, что аудиокнига или мультфильм ничем не уступают живой речи. Ребенок, который находится у экрана, постоянно слышит речь, но она остается малоосмысленным набором чужих звуков, так как не предполагает участия в ней самого ребенка, не побуждает его к размышлениям, не дает возможности сразу обсудить прослушанное со взрослым. Это ведет к непониманию тех или иных форм слова и различных грамматических конструкций, что в дальнейшем приводит или к их ошибочному использованию в речи, или полному игнорированию. Кроме того, у ребёнка могут возникнуть проблемы в интеллектуальной, коммуникативной и познавательной активности, что неизбежно отразится в последующем развитии и обучении ребенка.

Среди младших школьников встречаются дети с нарушениями в интеллектуальном развитии. У них неполноценно происходит овладение лексической стороной речи, словарный запас по качественным и по количественным показателям слишком мал. Данный факт доказали исследования таких специалистов как О.С. Виноградовой [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], А.Р. Лурии [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], В.Г. Петровой [7] и Н.В. Тарасенко [6].

Современными учёными-педагогами, такими как Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева [5] Д.Ю. Соколов [10], В.П. Аникин [1], Н.Я. Большунова [2], было доказано, что использование сказок на занятиях благотворно влияет на обогащение активного и пассивного словаря ребенка. Данный метод обучения детей с помощью сказок был назван сказкотерапией.

Модернизация образования в настоящее время предусматривает комплексное всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы в соответствии с ФГОС [7]. Но метод сказкотерапии в качестве приёма развития именно словаря у детей практически не практикуется в коррекционных школах, что связано с отсутствием достаточной теории и практики коррекционного воспитания и обучения данной группы детей, а, следовательно, выбор темы исследовательской работы «Использование сказкотерапии при развитии словаря младших школьников с нарушениями в интеллектуальном развитии» является актуальным.

«Сказкотерапия – это метод, который использует сказки не только для расширения сознания и совершенствования взаимодействия через речь с окружающим миром, но и для речевого развития личности» [9].

В процессе использования сказкотерапии в качестве основного метода обучения младших школьников с нарушениями в интеллектуальном развитии реализуются следующие задачи: 1) обогащение словаря новыми словами, усвоение детьми ранее неизвестных слов, а также новых значений

ряда слов, уже имеющихся в их лексиконе»; 2) закрепление и уточнение словаря; 3) активизация словаря» [4]; 5) познание окружающего мира; изучение правил жизни в обществе и коммуникации с окружающими людьми [3].

В целях изучения эффективности применения сказкотерапии в развитии лексического строя речи у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии было проведено эмпирическое исследование на базе ГКОУ «Тверская школа-интернат № 1». В нем принимали участие пять обучающихся 3-го класса с нарушением в интеллектуальном развитии. Эмпирическое исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Констатирующий этап. Цель данного этапа – выявить уровень сформированности пассивного и активного словаря у обучающихся 3 класса с нарушением в интеллектуальном развитии, провести анализ полученных результатов и ошибок. Для диагностики уровня сформированности словаря у обучающихся 3 класса с нарушением в интеллектуальном развитии исследования использовались методика исследования лексики у младших школьников Р.И. Лалаевой, И.В. Прищеповой.

Согласно методике исследования, обучающимся 3-го класса с нарушением в интеллектуальном развитии было предложено 7 заданий для диагностики лексики: исследование объема и качества номинативного словаря; исследование умения называть действия по предъявленному предмету; исследование умения подбирать определения к слову, обозначающему предмет; называние слов-синонимов; называние слов-антонимов; исследование умения объяснять значения слова; исследование умения объяснять переносное значение слов в словосочетаниях, и предложениях. Максимальное количество баллов равно 5 – уровень «Высокий», соответственно 4 – «Выше среднего», 3 – «Средний», 2 – «Ниже среднего», 1 – «Низкий». Уровни сформированности лексического строя речи учеников представлены на рис. 1.

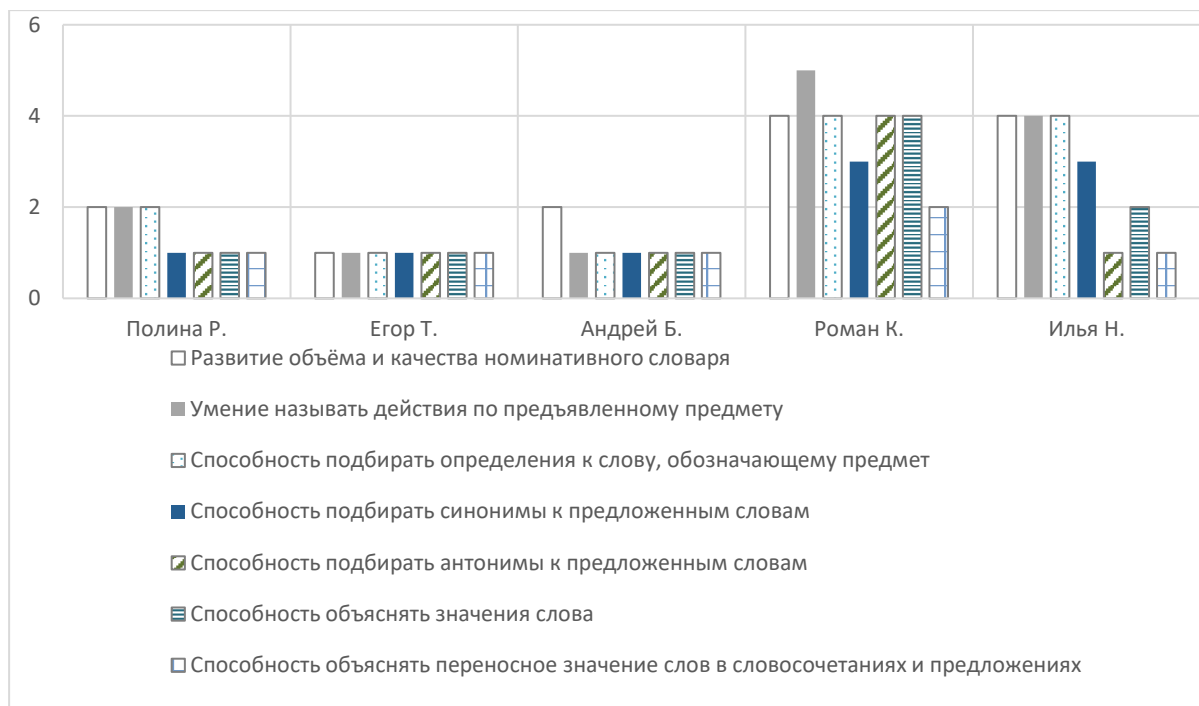


Рис. 1. Сформированность лексического строя речи у учеников 3 класса на констатирующем этапе

Результаты показали, что наибольшие трудности у испытуемых вызвали задания, направленные на понимание и объяснение переносного значения слов в словосочетаниях и предложениях, и задания на подбор антонимов к словам. Чаще выполняемыми оказались задания, подразумевающие подбор слов-синонимов и направленные на проверку номинативного словаря.

2. Формирующий этап. Цель – подобрать и апробировать комплекс коррекционно-развивающих занятий по русскому языку с использованием сказкотерапии, направленных на формирование пассивного и активного словаря у обучающихся 3 класса с нарушением в интеллектуальном развитии. Исходя из результатов констатирующего этапа эмпирического исследования, нами был составлен комплекс коррекционно-развивающих занятий, построенных на таких сказках, как «Теремок», «Лисичка со скалочкой», «Маша и медведь», «Заюшкина избушка», «Кот, петух и лиса». Кроме того, мы использовали в работе методическое пособие С.Н. Теплюк, включающее в себя семь сказок: «Большой – Маленький», «Высокий – Низкий», «Крупный – Мелкий», «Длинный – Короткий», «Широкий – Узкий», «Толстый – Тонкий» и «Взрослый – Ребёнок». Акцент был сделан на заданиях, формирующих и развивающих умения называть действия по предъявленному предмету; подбирать определения к слову, обозначающему предмет; подбирать слова-синонимы и слова-антонимы; объяснять значение слова; пересказывать прослушанную сказку по сюжетным картинкам; давать оценку поступкам героев сказки.

3. Контрольный этап. Цель данного этапа – определить уровень сформированности пассивного и активного словаря у обучающихся 3 класса

с нарушением в интеллектуальном развитии после проведения формирующего этапа. Сравнить результаты констатирующего и контрольного этапа формирующего этапа исследования, проанализировать полученные результаты, определить эффективность коррекционной работы. Контрольный этап эмпирического исследования был проведён по той же методике, что и на констатирующем этапе.

Уровень сформированности лексического строя речи у учеников после проведения формирующего этапа представлен на рис. 2.

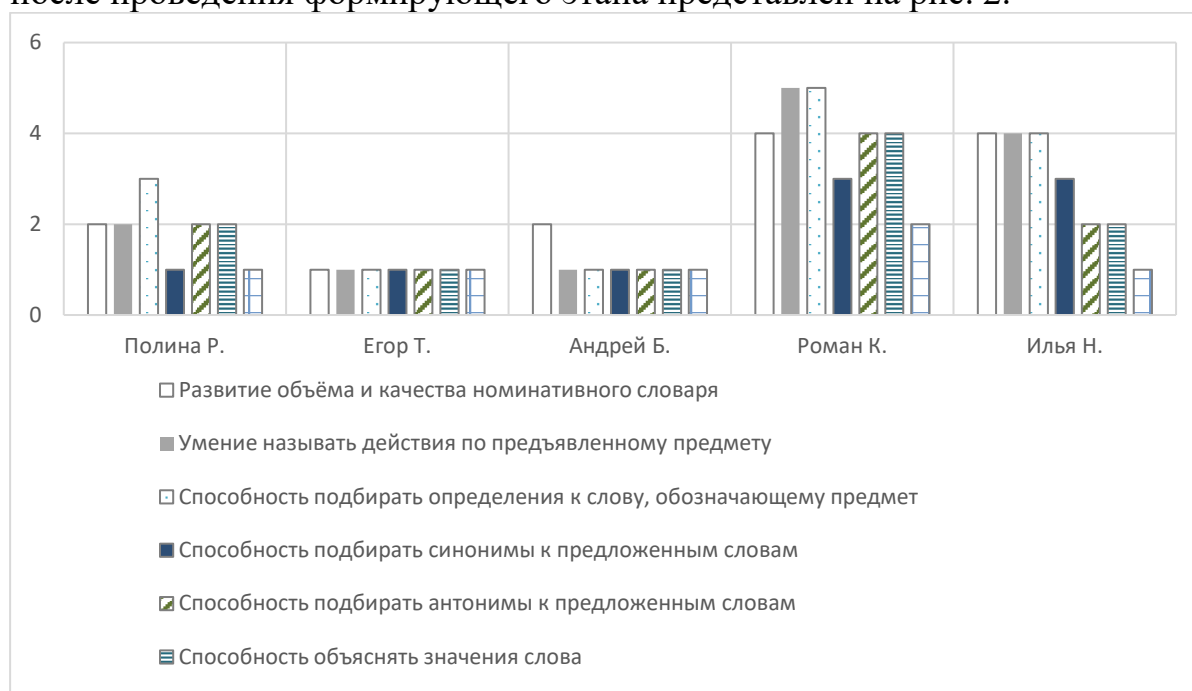


Рис. 2. Сформированность лексического строя речи у учеников 3 класса после проведения формирующего этапа

По итогам повторной диагностики, проведенной после программы коррекционно-развивающих занятий, было установлено, что увеличился уровень развития способности подбирать определения к слову, обозначающему предмет, у одного из пяти учащихся – с «Ниже среднего» до «Среднего» и у одного из пяти учащихся – с «Выше среднего» до «Высокого»; у двух из пяти обучающихся увеличился уровень развития способности подбирать антонимы к предложенным словам с «Низкого» до «Ниже среднего»; у одного из пяти обучающихся увеличился уровень по критерию «Объяснить значения слова» с «Низкого» до «Ниже среднего». Уменьшилось количество помощи от педагога. По другим заданиям у большинства обучающихся изменения были несущественные.

Таким образом, благодаря методу сказкотерапии обучение младших школьников с нарушениями в интеллектуальном развитии можно сделать интереснее и разнообразнее, а это, в свою очередь, поможет быстрее обогатить речь ребенка новыми словами и выражениями, которые он сможет успешно использовать в своей речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникин В.П. Русское устное народное творчество: учебник. М.: Высшая школа,

2001. 726 с.

2. Большунова Н.Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки. Новосибирск, 2009. 407 с.
3. Бурнос Г.Б. Роль сказки в познании ребенком окружающего мира (из опыта работы) // Образование и воспитание. 2019. № 3 (23). С. 13–15. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/127/4204/> (дата обращения: 25.11.2021).
4. Задачи работы по развитию словаря // Студопедия URL: https://studopedia.ru/20_28987_zadachi-raboti-po-razvitiyu-slovary.html (дата обращения: 25.11.21).
5. Зинкевич-Евстегнеева Т.Д. Мастер сказок. 50 сюжетов в помощь размышления о жизни, людях и себе для взрослых и детей старше 7 лет. СПб.: Речь. 2012. 220 с.
6. Калягин В.А. Логопсихология. М.: Академия, 2006. 320 с.
7. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. М.: Просвещение, 1969. 280 с.
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201502050007> (дата обращения 15.04.2021).
9. Сказкотерапия – один из методов арт-терапии, особенности психологической работы со сказкой // ПсихологияГайд URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1599/> (дата обращения: 25.11.21).
10. Соколов Д. Ю. Сказки и сказкотерапия. М.: Независимая фирма «Класс», 1997. 146 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ**

Е.Н. Рыкова, IV курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. психол. наук Ю.Л. Пахомова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема формирования внимания у детей старшего дошкольного возраста является достаточно актуальной. Внимание представляет собой условие, при наличии которого обеспечивается успешность усвоения ребенком с нарушением в интеллектуальном развитии доступного и посильного для него объема знаний, умений и навыков установления контакта с окружающими. Если же внимание полностью отсутствует, или нарушено какое-либо свойство внимания, то ребенок уже не может выполнять действия по образцу, ему не по силам выполнить словесную инструкцию. Произвольное внимание у детей старшего дошкольного возраста, имеющих нарушение в интеллектуальном развитии, представляет собой одно из главных условий, которые позволяют успешно организовать учебно-воспитательный процесс.

На основании трудов Л.С Выготского [1], П.Я Гальперина [2], Н.Ф. Добрынина [3], было выявлено, что внимание – это такой процесс в жизнедеятельности индивидуума, который несет большую функциональную нагрузку. Это выражается в том, что процесс внимания вызывает активность всех необходимых в данный период времени психологических и физических процессов, но затормаживает те процессы,

которые в данный момент времени не важны. Внимание способствует скоординированной и целеустремленной обработке информации, поступающей в мозг человека, с опорой на его потребности. Оно имеет взаимосвязь с направленностью и избирательностью познавательных процессов. Процесс внимания обеспечивает безошибочное и конкретное восприятие, целенаправленность и успешность мыслительной деятельности.

Н.Ф Добрынин дал следующее определение внимания: «представляет собой направленность и сосредоточенность психической деятельности личности человека. Под направленностью понимается избирательный характер этой деятельности и сохранение этой выбранной деятельности, под сосредоточением – углубление в данную деятельность и отвлечение от остального» [3].

Произвольное внимание – одна из самых важных характеристик познавательной деятельности, связанная с формированием волевых качеств и находится в тесной взаимосвязи с общим умственным развитием человека.

Анализ психологической литературы дает возможность обобщить и выделить характеристики произвольного внимания: целенаправленность, организованный характер, устойчивость.

Особенности произвольного внимания у детей с нарушением в интеллектуальном развитии рассматривали в своих исследованиях многие ученые. Так М.С. Певзнер полагает, что у детей с нарушением в интеллектуальном развитии нарушена взаимосвязь между процессами возбуждения и торможения. Исследователи отмечают, что у детей данной категории возникают недолговременные «летучие состояния», проявляющиеся в учебной деятельности в качестве колебания внимания.

У умственно отсталых дошкольников с преобладанием процессов возбуждения констатировано существенное отставание в показателях качества устойчивости и распределения внимания по сравнению с учащимися, имеющими неосложненную форму олигофрении.

Умственно отсталые дошкольники с преобладанием процессов торможения имеют самый низкий уровень устойчивости внимания. Большинство учащихся данной группы не способны к распределению внимания. По сравнению с другими детьми с нарушением в интеллектуальном развитии у них самый узкий объем внимания.

О.Е Фрейеров доказал, что многие дошкольники с нарушением в интеллектуальном развитии не способны концентрировать свое внимание, следствием чего является отвлекаемость от выполняемого задания и переключение внимания на другой объект [4].

Невнимательность у детей с нарушением в интеллектуальном развитии обусловлена и слабостью их волевой сферы. Дети не могут сосредоточиться на деятельности, которую они выполняют, не способны не отвлекаться.

Объем внимания у старших дошкольников с нарушением в

интеллектуальном развитии очень низок и ограничен 1–2 объектами.

Распределение внимания практически недоступно дошкольникам с нарушением в интеллектуальном развитии. Если такому ребенку предложить осуществить какую-либо деятельность параллельно с выполнением другого задания, детям справиться трудно с поставленной задачей.

Умственно отсталые дети старшего дошкольного возраста испытывают большие трудности при переключении внимания с одного объекта на другой в силу инертности процессов возбуждения и торможения. Чрезмерно большое количество разных видов деятельности, которые применяет педагог в ходе занятия, приводит к быстрой утомляемости детей, что приводит к неосознанному переключению внимания с выполняемого задания на раздражающие факторы.

К основным средствам, направляющим внимание дошкольника, можно отнести игру, аппликации, поделки, конструирование, дидактические и логические игры.

Игровая деятельность детей старшего дошкольного возраста оказывает влияние на становление психических функций, способствующих развитию ребенка. Используя игру в качестве ведущего вида деятельности дошкольника, можно развивать необходимые для ребенка психические процессы, в том числе и внимание.

В процессе игровой деятельности у дошкольника происходит становление произвольного внимания, формируются такие качества, как устойчивость и концентрация. При концентрации внимания у ребенка старшего дошкольного возраста зарождается способность к регулированию своего внимания на заданном предмете игровой деятельности. Ребенок концентрирует внимание на объекте длительный период времени.

Особенное значение в развитии ребенка дошкольного возраста приобретает дидактическая игра. Многие авторы рассматривают ее как разновидность игр с правилами, разработанных в педагогике с воспитательными целями. Дидактические игры направлены на решение задач развития и воспитания интеллектуальной сферы, взаимосвязанное развитие всех психических процессов. Образовательные учреждения с успехом используют дидактическую игру как способ развития, так как игра позволяет обучать детей в ходе приоритетной для них деятельности.

Игровые упражнения – упражнения, построенные на основе использования игры, как вида деятельности обучения. Игровые упражнения проводятся с использованием методических приемов игры.

Для того чтобы проверить эффективность использования дидактической игры и игровых упражнений в коррекционно-развивающей работе, на базе ГКОУ «Тверская школа-интернат №1» было проведено исследование по формированию произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии. В исследовании участвовало 6 детей с нарушением в интеллектуальном

развитии 1 дополнительного класса, возраст детей 5–7 лет. Уровень развития произвольного внимания старших дошкольников измерялся при помощи следующих диагностических методик: «Оценка уровня развития произвольного внимания» (Черемошкина Л.В.) и «Корректурная проба» (Богданова Т.Г, Корнилова Т.В.).

По результатам диагностики по методике Л.В. Черемошкиной и обобщения ее результатов были выявлены количественные характеристики, из которых следует, один ученик (17%) показал высокий уровень развития произвольного внимания, и соответственно остальные пятеро (83%) учеников имеют низкий уровень развития произвольного внимания. Эти показатели говорят о том, что у дошкольников низкий уровень развития устойчивости и объема внимания. У большинства детей отсутствует целенаправленность внимания. Дети не ставят перед собой задачи выполнить задание верно и за короткий промежуток времени. У дошкольников не наблюдается организованный характер внимания, т.е. дети не стремятся проявить внимательность к одному определенному предмету и не нацеливают свое внимание на него. Так же у детей низкая устойчивость внимания, они не могут долгое время концентрировать свое внимание на одном объекте. Результаты диагностики, полученные при проведении корректурной пробы Богдановой Т.Г, Корниловой Т.В показали аналогичные результаты: один ученик (17%) показал высокий уровень распределения внимания, и соответственно пятеро (83%) имеют низкий уровень распределения внимания.

Задачей формирующего этапа было разработать и апробировать программу для повышения уровня сформированности произвольного внимания у дошкольников с нарушением в интеллектуальном развитии. Для этого был разработан коррекционно-развивающий комплекс, состоящий из 15 занятий, включающий дидактические игры и игровые упражнения. Занятия были направлены на развитие концентрации внимания (игры «Замри!», «Счастливый путь», «Карлики и великаны», «Флажки», упражнение «Срисовывание по клеточкам»), на развитие распределения внимания (игры «Я вижу...», «Смешанный лес»), на развитие объема внимания (игра «Кто внимательнее?»), на развитие сосредоточенности (игры «Перепутанные линии», «Найди дорожку», «Сложи узор», упражнение «Выкладывание палочек»).

После проведения комплекса коррекционно-развивающих занятий по формированию произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии была проведена контрольная диагностика. По результатам качественного анализа диагностических данных были выявлены значительные улучшения уровня сформированности произвольного внимания. Дошкольники научились точно и быстро находить предметы в пространстве, слушать и понимать словесные инструкции. Сократилось время выполнения заданий.

Установлено, что у большинства детей уменьшилось число ошибок. Количественный анализ показал, что уровень развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии вырос у двоих (34%) детей, т.е. уровень развития внимания изменился с низкого на средний. У одного ученика уровень развития произвольного внимания остался на высоком уровне.

Таким образом, можем говорить о том, что коррекционно-развивающая работа, в основе которой лежит использование дидактических игр и игровых упражнений, дает положительную динамику в развитии произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте. М.: Просвещение, 1996 186 с.
2. Гальперин П.Я. К проблеме внимания. М.: Сфера, 2010. 185 с.
3. Добрынин Н.Ф. Произвольное и непроизвольное внимание. М.: ВЛАДОС, 2009. 118 с.
4. Лурия А.Р. Внимание и память. М.: Сфера, 2014. 291 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

О.В. Смирнова, IV курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – д-р филол. наук, доц. Е.Г. Милюгина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность темы исследования подтверждается ключевыми положениями таких нормативных документов российского образования, как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [15; 17], в которых обоснована необходимость развития коммуникативных навыков особых детей в рамках их возрастных особенностей и познавательной сферы. Дети с нарушением интеллекта, поступающие в коррекционные образовательные организации, не обладают необходимым уровнем социальной зрелости, у них не сформирована потребность в общении со сверстниками и взрослыми, способность исполнять роль ученика во время обучения в школе, поэтому возникает проблема проведения специально организованной работы, где ведущую роль играет общение детей с взрослыми и сверстниками.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать на уроках русского языка систему коррекционно-развивающих упражнений, способствующих формированию коммуникативных умений и навыков детей младшего школьного возраста с

умственной отсталостью. Научная гипотеза состоит в предположении, что формирование коммуникативных умений и навыков детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью происходит успешно, если разработана и внедрена в условиях учебной деятельности (на уроках русского языка) система коррекционно-развивающих упражнений, ориентированных на комплексное развитие коммуникативных умений и навыков; составлена диагностическая программа для мониторинга сформированности коммуникативных умений и навыков детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Понятие речи как способа общения, проблемы речевого развития ребенка описаны в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, С.Г. Батыревой [2; 6; 10; 11]. Коммуникативные умения определяются в педагогике как способности, проявляющиеся в адекватной коммуникации с учетом всех ее специфических характеристик, и как некоторые фиксированные образования в психике, позволяющие адекватно решать коммуникативные задачи (Л.Н. Булыгина [4, с. 28]), как осознанные коммуникативные действия учащихся (на основе знания структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения (Л.В. Епишина [8, с. 12]), как умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека, включая умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения (А.В. Мудрик [13, с. 26]). Под коммуникативными навыками исследователи понимают индивидуально-психологические свойства личности, которые обеспечивают ей условия для развития, социальной адаптации, самостоятельной информационной, перцептивной, интерактивной деятельности на основе субъект-субъектных отношений и включают совокупность индивидуальных качеств личности, необходимых для восприятия и передачи информации, взаимодействия с другими людьми (Л.Я. Лозован [12, с. 26]), осмысленные действия ребенка (на основе знаний структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и его способность правильно строить свое поведение, управлять им согласно целям общения (Е.О. Смирнова [16, с. 105]).

Мы в нашем исследовании под коммуникативными умениями детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью понимаем способность взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию и правильно ее передавая; под коммуникативными навыками — коммуникативные действия, сформированные путем повторения и доведенные до автоматизма; коммуникативные навыки детей данной категории включают в качестве

обязательных навыков понимания обращенной речи и навыки внешнего (процесс говорения) и внутреннего (процесс слушания) оформления высказываний [7, с. 12].

Чтобы разработать систему коррекционно-развивающих упражнений, способствующих формированию коммуникативных умений и навыков детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, мы обратились к классификациям данных компетенций. М.В. Белянина предлагает выделять вербальные (выразительно говорить и читать, правильно интонировать, выражать в словах мысли и чувствах) и невербальные (владеть своими психофизическими состояниями, снимать эмоциональное напряжение и т.д.) коммуникативные умения [3, с. 16]. Л.А. Аухадеева выделяет три взаимосвязанные группы: социально-психологические (умения строить взаимоотношения в деятельности и общении), коммуникативно-организаторские (умения планирования, инструктирования и контроля) и интегрированные (умения ориентироваться в ситуации общения, управлять своим поведением, слушать и понимать партнера) коммуникативные умения [1, с. 49].

На основе данных классификаций мы сформировали систему коммуникативных умений и навыков, которые необходимо формировать у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью: умение/навык слушать собеседника, умение/навык обосновывать и высказывать собственное мнение; умение/навык оформлять свои мысли в устной и письменной речи; умение/навык выделять в речи существенные ориентиры действия, а также передать их партнеру; умение/навык группового взаимодействия.

Для выявления исходного уровня сформированности данных коммуникативных умений и навыков у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью мы разработали диагностическую программу. Для определения уровня сформированности умения/навыка слушать собеседника (поведенческие показатели: концентрирует внимание на содержании текста с учетом коммуникативной установки, улавливает средства выразительности звучащей речи) мы использовали методику Н.И. Козлова «Умение слушать собеседника» [9], для определения уровня сформированности умения/навыка обосновывать и высказывать собственное мнение (поведенческие показатели: самостоятельно конструирует социально одобряемые формы коммуникации) – модифицированную методику Г.А. Цукерман «Кто прав?» [5], для определения уровня сформированности умения/навыка оформлять свои мысли в устной и письменной речи (поведенческие показатели: членит текст на смысловые части, выявляет основную мысль каждой из них, пересказывает текст, правильно отбирает лексику и грамматические конструкции для передачи своих мыслей) – диагностическое задание по сказке Шарля Перро «Красная Шапочка»; для определения уровня

сформированности умения/навыка группового взаимодействия (поведенческие показатели: проявляет интерес к общению со сверстниками) и уровня сформированности навыков и умений организовать совместную деятельность (умеет распределить роли, адекватно ведет себя в конфликтных ситуациях, проявляет инициативу в общении со сверстниками, регулирует свои эмоциональные проявления) – методику Р.В. Овчаровой «Ковер» [14], для определения уровня сформированности умения/навыка выделять в речи существенные ориентиры действия и передавать их партнеру – Д.Б. Эльконина «Графический диктант» [9].

Коммуникативные умения и навыки детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью мы формировали на уроках русского языка. На формирование коммуникативных умений младших школьников оказывают влияние различные формы (групповая и индивидуальная работы, организация взаимной проверки выполненного задания) и методы (сюжетно-ролевые и дидактические игры, беседы). В процессе взаимодействия ребенок раскрывается, это позволяет увидеть его коммуникативные умения, как они формируются. Работа в парах помогает формированию умения слышать друг друга, отстаивать свою точку зрения, понимать услышанное, считаться с мнением партнера, уважать его мнение. Ученики учатся договариваться, развивается речь, обогащается словарный запас. В процессе межличностных отношений младших школьников на уроках русского языка развитию коммуникативных умений и навыков способствует использование приемов «Вертушка», «Мозговой штурм», «Кластер», а также игровых технологий, технологий группового обучения.

Учитывая данные, полученные в ходе первичного исследования, была разработана система коррекционно-развивающих упражнений по формированию коммуникативных навыков в классе на уроках русского языка. Испытуемым предлагались задания, которые способствуют развитию коммуникативных навыков у обследуемых учащихся. Приведем примеры заданий.

«Собери слова». Выполняется в мини-группах. На доске выписаны слоги, из которых учащимся надо собрать слова: нос, бар, кош, ка, ок, пол, ток, мок, ра, па, лам, за, ан, мис, кап, он, кан. В каждой команде учащиеся собирают слова из слогов.

«Кто больше». В игре участвует весь класс. Задача учащихся — записать как можно больше существительных, обозначающих предметы, которые находятся в классе; можно дополнить задание — распределить слова в два столбика «одушевленные» и «неодушевленные».

«Эстафета». Участвует весь класс по вариантам. Каждая группа учащихся получает карточку с существительными в ед. ч. Задача учащихся – записать рядом данное существительное во мн. ч. Каждый ученик записывает одно слово и передает карточку сидящему сзади. Затем группы меняются работами, проверяют правильность выполнения и определяют

победителей.

«Отгадай слово». Данное задание поможет закрепить умение отличать одушевленные существительные от неодушевленных. Задание выполняется в парах. На доске записаны в 3 столбика существительные, в которых пропущены все буквы, кроме начальной и конечной. Каждая группа должна отгадать это слово, вставить пропущенные буквы и сверху указать «о» - одушевленные, «н» - неодушевленные. Пары оценивают работу друг друга.

«Поединок знатоков» (в парах). Один ученик получает карточку с существительными в ед. ч., другой – во мн. ч. Поединок ведется устно. Первый читает существительное в ед. ч., второй изменяет число и называет это же существительное во мн. ч., и наоборот. Пары оценивают друг друга.

На завершающем этапе исследования была проведена повторная диагностика и качественная и количественная обработка полученных данных. Повторная диагностика проводилась по тем же методикам, критериям и показателям, на которые мы опирались для изучения показателей развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии.

Обработка результатов диагностических исследований показала, что проведенные коррекционные мероприятия, направленные на формирование коммуникативных умений и навыков детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, были продуктивны. Дети смогли научиться коммуницировать с одноклассниками, принимать участие в совместной деятельности, научились оформлять свои мысли в устной и письменной речи с учетом учебных и жизненных ситуаций, начали понимать и принимать позицию оппонента, научились выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передавать их партнеру.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аухадеева Л.А. Коммуникативная культура в системе общей культуры личности // Технологии совершенствования подготовки педагогических кадров: наука и практика: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 3 / под ред. Р.Ш. Маликова. Казань: КГУ, 2004. С. 281–284.
2. Батырева С.Г. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. 2017. 195 с.
3. Белянина М.В. Формирование коммуникативных умений у студентов факультетов начальных классов педвузов средствами иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 1996. 168 с.
4. Бульгина Л.Н. О формировании коммуникативной компетенции школьников // Вопросы психологии. 2010. № 2. С. 149–152.
5. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. 159 с.
6. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т.1. 432 с.
7. Емельянова И.А. «Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта» // Образование и наука. 2008. № 1 (58). 274 с.
8. Епишина Л.В. Педагогические аспекты развития коммуникативных свойств личности // Начальная школа. 2007. № 11. С. 17–22.
9. Истратова О.Н., Эксакутсто Т.В. Справочник психолога начальной школы. Ростов

н/Д: Феникс, 2008. 442 с.

10. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.; Нальчик: Эль-Фа, 1996. 93 с.
11. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.: МПСИ, 2011. 384 с.
12. Лозован Л.Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников: монография. М.: ИСМО РАО; Новокузнецк: КузГПА, 2010. 141 с.
13. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. М.: Педагогическое общество России, 2001. 320 с.
14. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. М.: Академия, 2003. 448 с.
15. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2016 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffdc35693b932846/>
16. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: учеб. пособие. М.: Academia, 2000. 151 с.
17. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2022) URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>

МАЛЫЕ ФОЛЬКЛОРНЫЕ ЖАНРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
МОРФОЛОГИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В.С. Шаповалова, IV курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. Н.Н. Гурьева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одной из актуальных и отвечающих современным требованиям проблем дефектологического образования является развитие морфологического строя речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

К морфологическому строю языка относятся законы изменения слов как представителей грамматических классов – частей речи; сами эти классы и принадлежащие им морфологические категории; формы слов и системы этих форм с характерными для них морфемами; лексико-грамматические разряды внутри частей речи.

У школьников младших классов с умственной отсталостью недостаточно сформированы как морфологические формы словоизменения и словообразования, так и синтаксическая структура предложения. Для грамматического строя речи детей характерны искажения в употреблении падежей. Наиболее сформированными являются формы именительного, винительного и родительного падежей имени существительного. Наибольшее количество ошибок встречается в употреблении творительного и всех предложно-падежных конструкций. Нарушения использования предложно-падежных конструкций проявляются в пропуске, замене, предлогов, искажении окончаний.

Федеральный государственный образовательный стандарт

начального общего образования (ФГОС НОО) ориентирован на становление личностных результатов, метапредметных и регулятивных учебных действий. Согласно ФГОС НОО, к концу обучения в начальной школе учащиеся должны свободно различать части речи, которые изучаются в одном из разделов школьного курса русского языка – морфологии [1].

Этой проблемой занимались такие исследователи, как Г.В. Чиркина [8], Т.Б. Филичева [8]. При описании характерных особенностей речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью они отмечали, что нарушение лексического, грамматического, а также морфологического компонентов являются наиболее важными в структуре речевой патологии.

Анализ различной специфики аномальных проявлений при умственной отсталости, таких, как трудности реализации грамматической программы речевого высказывания, сравнительно медленное усвоение абстрактных морфологических и синтаксических понятий, несформированность символической стороны языка, снижение его репрезентативной способности, представлен в работах таких авторов, как В.К. Воробьева [3], Е.Ф. Собонович [6], Г.В. Бабина [2], Р.И. Лалаева [5], В.А. Ковшиков [4], Л.Б. Халилова [9] и др.

Одним из средств, способствующих развитию морфологического строя речи детей, является фольклор. Фольклор для детей включает в себя колыбельные песни, прибаутки, потешки, сказки. Гармоничному развитию личности ребенка способствует активное применение малых фольклорных форм в образовательном процессе. Известно, что народное искусство особенно доступно восприятию ребенка, это обусловлено простотой формы и художественных образов. Использование малых форм фольклора в работе с детьми помогает реализовать принцип школьного образования, обозначенный в Федеральном государственном образовательном стандарте школьного образования: приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи и общества, а также формирование познавательных интересов ребенка в различных видах деятельности [7].

В целях изучения эффективности применения вышеперечисленных малых форм фольклора в процессе формирования морфологического строя речи у младших школьников с умственной отсталостью было проведено эмпирическое исследование на базе ГКОУ «Тверская школа-интернат № 1». В нем принимали участие пять обучающихся 4-го класса с умственной отсталостью. Эмпирическое исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целью констатирующего этапа было определение уровня сформированности морфологического строя речи у младших школьников с умственной отсталостью. Использовалась методика Т.А. Фотековой. С целью исключения утомления младших школьников с умственной отсталостью во время диагностики методика была адаптирована,

количество заданий в группах проб сокращено. Максимальное количество баллов за каждую группу заданий соответствует числу проб, т.е. всякий раз равно 10, а за всю серию – 50.

Результаты диагностики сформированности морфологического строя речи на констатирующем этапе представлены на рис. 1

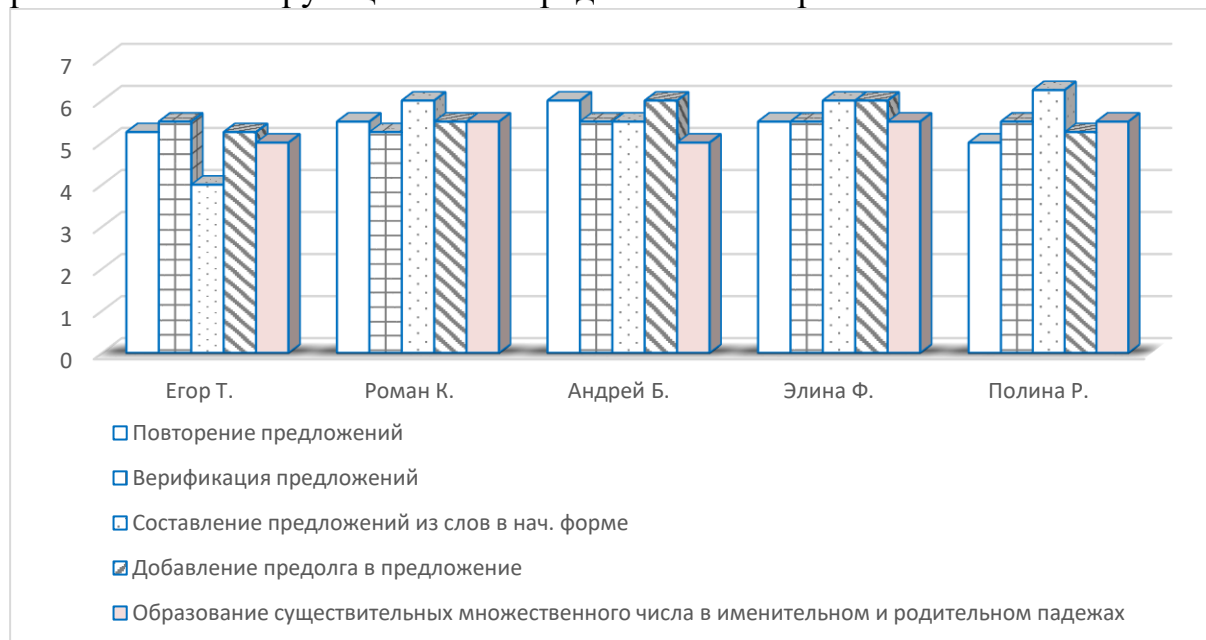


Рис. 1. Сформированность морфологического строя речи у учеников 4 класса

Результаты показывают, что дети затрудняются при воспроизведении и верификации предложений, искажают смысл сказанного, делают пропуски, отмечают замены слов, не заканчивают предложения при воспроизведении до конца, а также имеют значительные трудности в образовании как относительных, так и качественных прилагательных.

По результатам диагностики констатирующего этапа был разработан комплекс коррекционно-развивающих занятий, который включал 15 занятий с использованием разных малых фольклорных жанров для повышения уровня сформированности морфологического строя речи у младших школьников с умственной отсталостью.

Примеры заданий:

I. При изучении темы «Имя существительное»:

1) Общее понятие об имени существительном.

Вставьте пропущенные буквы. Подчеркните имена существительные, напишите их в начальной форме:

З*сеяно к*лхозное полю*ко – нет ни нужды, ни горю*ка. Хв*лись не знатност*ю рода, а тем, что сделал для н*рода. Лето с*бирает, з*ма с*едает.

2) Род имён существительных.

Вставьте пропущенные буквы:

Слово – с*ребро, м*лч*ние – зол*то.

Мол*дост*ю пл*чами покре*че, старост*ю г*ловою.

В*сной в*дро в*ды – ло*ка грязи, ос*нью ло*ка в*ды – в*дро грязи.

II. При изучении темы «Имя прилагательное» рекомендуется использовать плакат с пословицами, у которых прилагательные должны быть закрыты. (Здесь они даны в скобках.)

- (Маленькое) дело лучше (большого) безделья.
- (Родная) сторона – мать, (чужая) – мачеха.
- (Старый) друг лучше (новых) двух.
- (Черная) земля (белых) рук не любит.
- Зимой снег (глубокий) – летом хлеб (высокий).
- Не нужна соловью (золотая) клетка, а нужна (зеленая) ветка.
- У мудрого человека (длинные) уши и (короткий) язык.

Учащиеся отгадывают пропущенные слова, определяют, что они обозначают и какой частью речи являются.

III. При изучении темы «Местоимение» также с помощью пословиц можно закреплять знания о местоимениях:

Найди и запиши пословицы, где используются местоимения:

У вас дрова рубят, а к нам щепки летят.

У него на вербе груши растут.

Друг тот, кто в беде с тобой.

В чужом глазу соринку заметит, а у себя и бревна не разглядит.

Кто любит труд, того люди чтут.

Уровень сформированности морфологического строя речи у учеников после проведения формирующего этапа представлен на рис. 2.



Рис. 2. Сформированность морфологического строя речи у учеников 4 класса после проведения формирующего этапа исследования

Сравнив результаты констатирующего и контрольного этапов, мы можем сделать следующий вывод. В среднем результаты учеников с умственной отсталостью развития улучшились на 20 – 30%, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу о том, что с помощью малых фольклорных форм можно развивать морфологический строй речи

учеников. Можно и нужно использовать этот богатейший материал словесного творчества народа. Все вышеперечисленные формы работы указывают на это, остается разработать комплексную методику их применения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/>
2. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования // Вестник Мининского ун-та. 2019. Т. 7. №. 1 (26). С. 182–188.
3. Бабина Г.В., Шарипова Н.Ю. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез: монография. М.: МПГУ: Прометей, 2017. 191 с.
4. Белкина Р.Р., Вартапетова Г.М. Современное состояние проблемы выявления механизмов и симптоматики нарушений письма у младших школьников // Вопросы педагогики. 2020. №. 6-1. С. 45–52.
5. Бессонова Т.П., Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. М.: АРКТИ, 2016. 21 с.
6. Волькен Л.Е. Использование малых фольклорных жанров на уроках русского языка в школе для детей с ОВЗ // Поволжский пед. вестник. 2019. Т. 7. №. 3 (24). С. 306–310.
7. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у детей: книга для логопедов: учеб. пособие. Екатеринбург: Литур, 2017. 316 с.
8. Завалина Ю.О. Использование дистанционных технологий в исследовании особенностей нарушений письменной речи у школьников с умственной отсталостью // European research. 2021. С. 148–152.
9. Завалина Ю.О. Коррекция аграмматической дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью // Развитие юридической науки и проблема преодоления пробелов в праве. 2019. С. 200–203.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

К.С. Голубева, IV курс заочной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – д-р филол. наук, доц. Е.Г. Милюгина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность темы исследования подтверждается ключевыми положениями таких нормативных документов российского образования, как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [10; 11], в которых обоснована необходимость адаптации лиц с нарушением в интеллектуальном развитии к жизни в современном обществе. Решение этой задачи требует формирования у обучающихся

разнообразных умений и навыков, в числе которых важнейшими являются умения и навыки коммуникации. Овладевая коммуникативными навыками и умением налаживать отношения с окружающими, ребенок с нарушением в интеллектуальном развитии имеет гораздо больше шансов на успешную адаптацию к интенсивно меняющимся социальным условиям, включение в общество, на максимально возможную для него самореализацию.

Для разработки актуализированной ФГОС УО (ИН) программы формирования коммуникативных умений и навыков детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии нам необходимо сформулировать определения понятий коммуникативных умений и навыков применительно к детям данной категории. Понятия коммуникации, коммуникативных умений и навыков применительно к взрослым и детям разработали А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.В. Батаршев, А.В. Мудрик [1; 7; 8; 9] и др. Проблемой формирования коммуникативных умений и навыков лиц с нарушениями интеллекта, включая детей младшего школьного возраста, занимались Д.И. Бойков, И.А. Емельянова, О.Е. Шаповалова, Л.М. Шипицына [2; 5; 12; 13] и др. На основе данных работ мы сформулировали рабочие определения ключевых понятий нашего исследования. Под *коммуникативными умениями* применительно к детям младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии мы понимаем способность и готовность обучающихся к общению, базирующиеся на владении основными средствами коммуникации и умении адекватно использовать эти средства в меняющихся условиях естественного живого общения; основные коммуникативные умения детей данной категории – умение принимать информацию, умение передавать информацию, умение взаимодействовать с партнером, готовность к взаимодействию, умение воспринимать другого и устанавливать межличностные отношения. Под *коммуникативными навыками* мы понимаем соответствующие коммуникативные действия, сформированные путем повторения и доведенные до автоматизма; коммуникативные навыки детей данной категории включают в качестве обязательных навык понимания обращенной речи и навыки внешнего (процесс говорения) и внутреннего (процесс слушания) оформления высказываний [5, с. 12].

При разработке программы формирования коммуникативных умений и навыков детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии нам необходимо учесть проблемы и трудности этого процесса. Проблемы формирования коммуникативных умений и навыков детей с нарушением интеллекта выделены в работах Д.И. Бойкова, И.А. Емельяновой, Л.М. Шипицыной [2; 5; 13]. Мы систематизировали эти проблемы в соответствии с актуализированными выше основными умениями и навыками коммуникации: несформированность умения принимать информацию связана с неумением в достаточной мере слушать, чрезмерной отвлекаемостью, сложностью концентрировать внимание на

беседе; несформированность умения передавать информацию – с низким уровнем развития речевых действий, несформированностью навыков словообразования и словоизменения и преобладанием в речи простых предложений; несформированность умения взаимодействовать с партнером – с низким уровнем самостоятельности при разрешении конфликтных ситуаций, низким уровнем сформированности оперативных коммуникативных средств; несформированность готовности к взаимодействию – неумением быть инициатором общения, поддержать диалог и т. д.

Формирование коммуникативных умений и навыков детей данной категории происходит в учебной деятельности детей и повседневной жизни (общении ребенка с семьей). В числе других педагогических ресурсов формирования коммуникативных умений и навыков детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии ведущей является урочная деятельность, и в первую очередь уроки русского языка, чтения, речевой практики, однако продолжение этой работы и закрепление ее результатов необходимо организовать во внеурочной работе. Внеурочная деятельность представляется нам продуктивной для решения данных задач в силу разнообразия ее видов, связанных с проблемой коммуникации: это игровая и познавательная деятельность, проблемно-ценностное общение, досугово-развлекательная деятельность, художественно-эстетическое творчество, спортивно-оздоровительная деятельность и др. [3].

Формирование коммуникативных умений и навыков детей во внеурочной деятельности требует применения различных методов. В младших классах наиболее продуктивны игровые упражнения и игры. В игровой деятельности дети активно взаимодействуют с окружающим миром, со сверстниками и взрослыми, развивается их речь (увеличивается объем словаря, развивается грамматический строй речи), умение слушать и думать, выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных средств общения, движений, жестов, мимики. Игровые упражнения помогают в решении коррекционно-развивающих задач по формированию коммуникативных умений и навыков детей с нарушением в интеллектуальном развитии, формируют умения доброжелательного общения, воспитывают культуру общения, умение распознавать эмоции других людей и владеть своими чувствами, сопереживать. Дети приобретают навыки, умения и опыт, необходимый для формирования культуры адекватного поведения в обществе, способность оценить других, понять и выразить себя через общение, умение регулировать своё поведение в соответствии с нормами и правилами.

В коррекционной педагогике разработаны системы упражнений и игр для формирования опыта коммуникации особых детей [4; 6]. Опираясь на эти методические разработки и учитывая задачи формирования коммуникативных умений и навыков детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии во внеурочной деятельности и

сложности этого процесса, мы составили систему коррекционно-развивающих игровых упражнений и игр для детей данной категории. Опишем эту систему подробнее.

Упражнение «Эхо». Педагогическая задача – формирование умения слушать и слышать слово собеседника. Дети делятся на две команды: «Эхо» и «Выдумщики». «Выдумщики» договариваются, кто какое слово скажет по определенной теме, по очереди произносят загаданные слова и спрашивают игроков: «Какое слово сказал Коля? Саша и т.д.?»; «эхо» повторяет слова; коллективно проверяется соответствие сказанного и услышанного [4].

Игра «Цепочка слов». Педагогическая задача – формирование умения слушать и слышать высказывание собеседника. Выбирается водящий. Он придумывает и называет 3–5 слов (фразу), потом указывает на любого игрока, который должен повторить фразу в той же последовательности. Если ребенок справляется с заданием, он становится водящим [4]. Правильность выполнения проверяется совместно коллективом играющих.

Игра «Закончи предложение». Педагогическая задача – формирование модельных высказываний, воспитание у детей уверенности в себе, в своих силах. Ход игры: ребенку предлагается закончить каждую из предложенных фраз: «Я умею...», «Я хочу...», «Я смогу...», «Я добьюсь...» [4]. Каждое высказывание становится предметом коллективного обсуждения.

Игра «Что в сундучке?». Педагогическая задача – формирование умения задавать собеседнику вопросы. На столе стоит сундучок, в котором лежит некий предмет. Ребенок заглядывает в сундучок; остальные дети задают ему вопросы о цвете, форме, качестве, свойствах и т.д. этого предмета до тех пор, пока не угадают, что лежит в сундучке. На все вопросы надо отвечать только «да» или «нет» [4].

Творческая игра «Рукавички». Педагогическая задача – формирование умения взаимодействовать друг с другом. Ход игры: используются вырезанные из бумаги рукавички. Количество пар должно соответствовать количеству пар детей. Необходимо разложить по разным местам комнаты рукавички с одинаковым (но не раскрашенным) орнаментом. Дети должны отыскать свою пару и при помощи трех карандашей разных цветов раскрасить рукавички с одинаковым орнаментом. Учитель наблюдает, как пары организуют совместную работу, как делят карандаши, как договариваются между собой [6].

Игра «Слепец и поводырь». Педагогическая задача – формирование умения доверять, помогать и поддерживать товарищей по общению. Ход игры: дети становятся в пары: один «слепой», другой – его «поводырь», который должен провести «слепого» через различные «препятствия». Условные препятствия созданы заранее. У «слепого» завязаны глаза. Цель «поводыря» — провести «слепого» так, чтобы тот не споткнулся, не упал, не ушибся. После прохождения маршрута участники меняются ролями. Для повышения интереса можно менять маршрут [6].

Упражнение «Коллективный рисунок». Педагогическая задача – формирование навыков взаимодействия, умения работать в парах и в группе. Учитель предлагает учащимся разбиться на пары или группы. На одном листе каждый ученик рисует деталь заранее выбранного сюжета. Затем каждая группа называет свою картину и придумывает по ней историю или сказку [6].

Игровое упражнение «Зеркало». Педагогическая задача – формирование навыков невербального общения. Дети становятся напротив друг друга. Им нужно представить, что между ними толстое стекло, которое не пропускает звука. Одной группе детей нужно показывать информацию (например, «Ты забыл надеть шапку», «Мне холодно», «Я хочу пить...»), а другой группе – отгадывать то, что они увидели [6].

Упражнение «Встреча эмоций». Педагогическая задача – формирование умения понимать свои чувства и чувства других. Необходимо использовать разложенные на две группы карточки и попросить ребенка представить, как встречаются разные эмоции: та, которая нравится и та, которая неприятна. Учитель изображает «хорошую», ребенок «плохую». Затем они берут карточку из противоположной кучки и так меняются. Интересно понаблюдать изменение выражений лица при «встрече эмоций» – это может быть удивление, смех и т.д.; обсудить, как можно «помирить» эмоции [6].

«Игры-ситуации». Педагогическая задача – формирование умения вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли, используя мимику и пантомимику. Оборудование – коробка с карточками с описанием ситуаций. Детям предлагается разыграть ряд ситуаций, например: две девочки поссорились – помири их; тебе очень хочется поиграть в ту же игру, что и у одного из ребят твоего класса, – попроси его разрешения; ты обидел своего друга – попробуй попросить у него прощения, помириться с ним; у тебя не получается завязать шнурок на ботинке – попроси товарища помочь тебе; ты пришёл с прогулки проголодавшимся – что ты скажешь маме или бабушке и другие ситуации [6].

Таким образом, в условиях внеурочной деятельности на базе школы для детей с ограниченными возможностями здоровья возможно создать условия, в которых обучающиеся через игры, дискуссии и упражнения открывают закономерности и особенности взаимоотношений, общения и поведения в мире людей, а также развивают важные для этого качества и умения. Апробация разработанной системы упражнений и игр позволит определить их продуктивность и внести необходимые коррективы. Освоение элементов коммуникативной культуры позволяет воспитанникам успешнее реализовать свой потенциал, приспособиться к социальным условиям жизни, адаптироваться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батаршев А.В. Организационные и коммуникативные качества личности. М.: Академия, 1996. 189 с.
2. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности. СПб.: КАРО, 2005. 288 с.
3. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
4. Дубина Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников: сб. игр и упражнений. М.: Книголюб, 2006. 62 с.
5. Емельянова И.А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 21 с.
6. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 184 с.
7. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 2005. 365 с.
8. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 318 с.
9. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. М.: Педагогическое общество России, 2001. 320 с.
10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2016 г. N 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: www.pravo.gov.ru 05.02.2015, N 0001201502050007 (дата обращения 23.2.2022)
11. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) // Российская газета. 2012. N 303, 31 дек.
12. Шаповалова О.Е. Психолого-педагогическая поддержка эмоционального развития умственно отсталых школьников пособие для психологов, учителей и воспитателей школы VIII вида. М.: В. Секачев, 2007. 126 с.: ил., табл.
13. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения лиц с нарушениями интеллекта: руководство для родителей и программа для педагогов. СПб.: Ин-т спец. педагогики и психологии, 2000. 84 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ
В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

М.А. Буланина, IV курс заочной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – д-р. филол. наук, доц. Е.Г. Милюгина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Формирование коммуникативных умений и навыков является одним из важнейших условий развития ребенка, его индивидуализации и социализации, формирования личности. Проблема формирования коммуникативных умений и навыков детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии активно обсуждается в коррекционной педагогике. ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) формулирует требования к сформированности коммуникативных базовых учебных действий, обеспечивающих школьнику с умственной отсталостью (интеллектуальными

нарушениями) активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач учебной деятельности [10].

В связи с актуальностью данной проблемы мы сформулировали цель исследования – теоретически обосновать и разработать систему коррекционно-развивающих упражнений, способствующих формированию коммуникативных умений и навыков детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии. Педагогическим ресурсом данной работы мы выбрали уроки литературного чтения. Научная гипотеза исследования состоит в предположении, что формирование коммуникативных умений и навыков детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии происходит успешно, если разработана система коррекционно-развивающих упражнений, ориентированных на комплексное развитие коммуникативных умений и навыков, и составлена диагностическая программа для мониторинга сформированности коммуникативных умений и навыков детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии.

Для теоретического обоснования системы проектируемых коррекционно-развивающих заданий мы проанализировали работы О.М. Арефьевой, В.П. Глухова, И.А. Емельяновой, А.В. Мудрика [1; 3; 5; 8] и сформулировали рабочие определения ключевых понятий исследования применительно к младшему школьному возрасту. Мы рассматриваем коммуникацию младшего школьника как средство, с помощью которого он конструирует и поддерживает свои отношения с окружающими людьми, и как процесс его взаимодействия со взрослыми и сверстниками для получения, представления и обмена информацией. Важное место в процессе гармоничного становления личности ребенка занимает работа по развитию коммуникативных умений и навыков. Под коммуникативными умениями О.М. Арефьева понимает умения, с помощью которых личность устанавливает и поддерживает контакты с другими людьми на основе внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в ситуациях межличностного общения [1]; В.П. Глухов – осознанные коммуникативные действия учащихся (на основе знания структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения [3]. Под коммуникативными навыками традиционно понимается соответствующее коммуникативное действие, сформированное путем повторения и доведенное до автоматизма; коммуникативные навыки детей данной категории включают в качестве обязательных навыки понимания обращенной речи и навыки внешнего (процесс говорения) и внутреннего (процесс слушания) оформления высказываний [5, с. 12].

Для педагогического проектирования системы коррекционно-

развивающих упражнений по формированию коммуникативных умений и навыков детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии мы обратились к классификации коммуникативных умений и навыков, предложенной А.В. Мудриком [8], в качестве опорной для нашего исследования, но скорректировали ее применительно к школьникам с нарушением в интеллектуальном развитии. В качестве приоритетных для младших школьников с интеллектуальными нарушениями коммуникативных умений и навыков мы выделили следующие: умение пользоваться навыками общения в повседневной жизни; умение помогать друг другу в затруднительных ситуациях; умение устанавливать дружеские отношения; навык дифференциации одноклассников; умение объективно воспринимать людей; навык соотнесения средств вербальной и невербальной коммуникации; умение ориентироваться в партнёрах, разбираться в ситуациях общения и устанавливать контакты с другими людьми; навык разрешения конфликтных ситуаций, умение работать в группе.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГКОУ «Тверская школа №2» г. Тверь в 3 классе. В исследовании участвовали 10 детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии (возраст 10–11 лет).

Для проведения диагностики уровня сформированности коммуникативных умений и навыков детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии мы, опираясь на приведенную выше классификацию коммуникативных умений и навыков, подобрали соответствующий задаче инструментарий: для выявления уровня сформированности умения слушать собеседника и понимать его речь – тест Н.И. Козлова «Умение слушать собеседника» [6]; для выявления уровня сформированности умения обосновывать и высказывать собственное мнение – методику «Кто прав?» (модифицированная методика Г.А. Цукерман и др.) [12]; для выявления уровня сформированности умения помогать тем, кто нуждается в помощи и быть честным, – методику О.П. Елисеева «Потребность в общении» [4]; для выявления уровня сформированности умения выделять в речи существенные ориентиры действия и передавать их партнеру – «Графический диктант» (О.И. Крупенчук) [7]; для выявления уровня сформированности навыков речевого этикета и умение эмоционально и содержательно выражать свои мысли, используя мимику и жесты, – методику В.В. Бойко «Эмпатические способности» [2]; для выявления уровня сформированности умения ориентироваться в партнёрах, разбираться в ситуациях общения и устанавливать контакты – тест на общительность В.Ф. Ряховского [11]; для выявления уровня сформированности навыка группового взаимодействия – методику Р.В. Овчаровой «Ковер» [9].

Анализ результатов проведенных диагностик позволяет сделать

вывод, что учеников с ярко выраженной сформированностью коммуникативных умений и навыков не выявлено; учащихся со слабо выраженной сформированностью коммуникативных умений и навыков – 40%; учеников с недостаточно выраженной сформированностью коммуникативных умений и навыков – 60 %.

На основе дефектологической литературы и с учетом полученных данных мы сформировали систему коррекционно-развивающих упражнений, ориентированных на комплексное развитие коммуникативных умений и навыков у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. Формирование коммуникативных умений и навыков необходимо проводить во всех формах урочной, внеурочной и досуговой деятельности. В качестве педагогического ресурса формирования коммуникативных умений и навыков детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии мы выбрали уроки литературного чтения, так как на этих уроках дети учатся выражать свои мысли, точку зрения в общении с другими, учатся слушать других и одновременно выразить словами собственные мысли, чувства и представления.

Разработанная система коррекционно-развивающих упражнений направлена на формирование и совершенствование коммуникативных умений и навыков, включая владение средствами общения, выражение собственного мнения, доброжелательное взаимодействие с одноклассниками, умение выслушать одноклассника, участвовать в коллективном обсуждении проблем и задач, работать в группе (см. табл. 1).

Таблица 1

Система коррекционно-развивающих упражнений по формированию коммуникативных умений и навыков детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями

| № | Название умения / навыка | Поведенческие показатели сформированности умения / навыка | Коррекционно-развивающие упражнения |
|---|---|---|---|
| 1 | Умение пользоваться навыками общения в повседневной жизни | 1.1 Умеет слышать и слушать собеседника; 1.2 Понимает речь собеседника | «Изобрази предмет» (О.М. Арефьева [1]) |
| 2 | Умение помогать другу в затруднительных ситуациях | 2.1 Помогает тем, кто нуждается в помощи. 2.2 Быть честным, не уклоняться от ответов, сообщать о своих намерениях | «Похвали друга» (О.П. Елисеев [4]) |
| 3 | Умение устанавливать дружеские отношения | 3.1 Умеет давать советы 3.1 Доверять советам других, доверять как получаемой информации, так и своему товарищу по общению, взрослым, учителю | «Шляпа вопросов» (О.М. Арефьева [1]) |

| | | | |
|---|--|---|---|
| 4 | Навык дифференциации одноклассников | 4.1 Знает имена; 4.2 Умеет взаимодействовать с разными характерами одноклассников | «Давайте познакомимся» (И.А. Емельянова [5]) |
| 5 | Умение объективно воспринимать людей | Понимает ситуации, в которой находятся партнеры, их намерения, мотивы общения, настроение и характер | «Замечательный сосед» (В.В. Бойко [2]) |
| 6 | Навык соотнесения средств вербальной и невербальной коммуникации | 6.1 Применяет слова и знаки вежливости; 6.2 Умеет эмоционально и содержательно выражать свои мысли, используя мимику, жесты | «Вежливые слова» (В.П. Глухов [3]); «Какой на вкус» (В.В. Бойко [2]) |
| 7 | Умение ориентироваться в партнерах, разбираться в ситуациях общения и устанавливать контакты | 7.1 Владеет коммуникацией со знакомым и незнакомым человеком; 7.2 Соблюдает правила этикета со взрослыми; 7.3 Умеет соблюдать очередность в разговоре | «Почемучка» (Г.А. Цукерман [12]) |
| 8 | Навык разрешения конфликтных ситуаций, умение работать в группе | Соблюдает баланс интересов коллектива и личных интересов | «Небоскрёб» (И.А. Емельянова [5]) |

Представленная система коррекционно-развивающих упражнений, ориентированных на комплексное развитие коммуникативных умений и навыков у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, будет апробирована на уроках литературного чтения в базовой образовательной организации. По проведении контрольных диагностик будет сделан вывод о степени ее продуктивности в решении поставленных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арефьева О.М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников // Начальная школа + до и после. 2013. № 3. С. 75–79.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М: Филинь, 1996. 472 с.
3. Глухов В.П. Развитие воображения и речи детей с системным речевым недоразвитием в процессе коррекционно-развивающего обучения. М.: Спутник+, 2011. 243 с.
4. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2001. 560 с.
5. Емельянова И.А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 22 с.
6. Козлов Н.И. Психологос. Энциклопедия практической психологии. М.: Эксмо, 2014. 265 с.
7. Крупенчук О.И. Графические диктанты. СПб.: Литера, 2009. 32 с.
8. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. М.: Просвещение, 2011. 375 с.
9. Овчарова Р.В. Социально-педагогическая запущенность детей и подростков. М. – Берлин: Palmarium, 2013. 638 с.
10. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 No 1599 «Об утверждении федерального

государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffdc35693b932846/> (дата обращения 23.2.2022)

11. Ряховский В.Ф. Тест на общительность. URL:<http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/2659-2018-08-23-11-51-09> (дата обращения 23.2.2022)

12. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: ПЕЛЕНГ, 1993. 270 с.

ИНКЛЮЗИЯ – СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

К.П. Ананьева, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Педагогика и психология инклюзивного образования
Научный руководитель – д-р психол. наук, проф. С.Н. Махновец
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Многими исследователями был сделан акцент на том, что психолого-педагогическое сопровождение основывается на таких факторах, как возрастные особенности ребенка в определенный период развития, а также психолого-педагогические направления самой работы с детьми.

Психолого-педагогическое сопровождение в настоящее время стало не просто суммой методов работы по коррекции и развитию, оно представляет собой комплекс технологий, теперь это особая культура поддержки и помощи детей в решении таких задач, как развитие, обучение, воспитание, социализация [5].

Общеизвестный факт, что дошкольный возраст – это сенситивный период для развития детской речи. Хочется сделать акцент на важном для данной работы мнении А.Н. Гвоздева. Ученый считал, что в речи детей можно наблюдать «язык в его непрерывном изменении и росте, направляемом воздействием речи окружающей среды» [4]. Данная теория, безусловно, представляет интерес, так как позволяет выделить определяющую роль взрослого в становлении и развитии связной детской речи.

В условиях детского дошкольного учреждения работа по развитию речи и речевому общению прослеживается во всех видах детской деятельности в различных формах, как во время занятий с педагогами и специалистами, так и вне этих занятий. Не последнее место занимает работа по использованию различных средств развития связной речи в целом и ее компонентов.

В современном мире речь представляет собой одну из главных составляющих воспитания и обучения ребенка, ведь именно от успешности освоения связной речи зависит эффективность обучения, умение грамотно общаться с окружающими людьми, качественное взаимодействие в детском коллективе и конечно общее интеллектуальное развитие.

Можно с уверенностью сказать, что особо актуальным стал вопрос

изучения особенностей развития связной речи детей-дошкольников, которые имеют нарушения интеллектуального развития. Данной проблемой интересовались и усердно изучали ее такие исследователи, как В.Г. Петрова, Р.И. Лалаева, Е.Ф. Собонович, Е.А. Стребелева, Е.А. Екжанова и др.

Формирование связной речи ребенка с нарушенным интеллектом происходит с ярко выраженными отличиями, а также с большим опозданием от нормативного образца. Такой ребенок позднее и менее активно подключается к эмоциональному общению с матерью. Малыши с нарушенным интеллектуальным развитием практически не выражают стремления подражать речи близких взрослых, не проявляют желания давать реакцию на самые простые ситуативные команды.

Достаточно долгое время речь окружающих людей лишь только слабо интересует дошкольников с нарушением интеллектуальной деятельности. Они даже не пытаются прислушиваться к ней, и именно это является основной причиной запоздания их собственной речевой деятельности. Постепенно, не смотря на все сложности, дети данного контингента в разные сроки, но приобретают элементарные речевые навыки, которые с натяжкой, но уже можно называть первым речевым общением.

У многих дошкольников с нарушением в интеллектуальном развитии первые слова появляются в возрасте 2–3 лет, в некоторых случаях и позже. К первым словам «относятся в основном существительные, которые называют знакомые предметы окружающей действительности, а также глаголы, обозначающие наиболее распространенные действия самого ребенка и окружающих его объектов. Большую трудность для таких детей вызывает участие в диалоге» [2, с. 56].

Пассивный словарь у такого ребенка, как принято и у нормы, преобладает над активным запасом слов. Ребенок с нарушением в развитии интеллекта старается облегчать себе работу и строить предложение проще, то есть из 1–4 слов. Такие предложения являются примитивными и неправильными с точки зрения грамматики. Сложные предложения появляются в речи данной группы детей только ближе к периоду школьного обучения. Это говорит о больших трудностях, которые возникают у детей с нарушенным интеллектом в понимании и отражении взаимосвязей между объектами и явлениями.

Ряд педагогических наблюдений доказывает, что дошкольники с нарушением в интеллектуальном развитии очень редко выступают в роли инициатора беседы. Это связано «с недоразвитием их речевой деятельности, с узостью интересов и мотивов, с их болезненной неуверенностью и неумением начать диалог» [2, с. 58].

Монологическая речь представляется для данной категории детей чрезмерно сложной задачей, многие исследователи связывают это с общими особенностями деятельности, которые и получают свое отражение в речи дошкольников. Сюда относятся трудности планирования высказывания,

неумение следовать составленному плану, непонимание необходимости воссоздания картины случившегося при информировании окружающих [1].

Переход к этапу самостоятельного высказывания является трудным и затяжным. Во время появления связных высказываний дошкольники с нарушением интеллекта нуждаются в постоянной помощи взрослых, проявляющейся в форме подсказок и наводящих вопросов.

Недостаточность волевой сферы детей с нарушенным интеллектом оказывает отрицательное воздействие на протекание развития самостоятельных высказываний. Если у детей возрастает интерес к рассказу, то происходят перемены и в характере связных высказываний. Изменения будут заключаться в том, что фразы становятся развернутыми, в них наблюдается увеличение количества слов [6, с. 154].

Главное условие эффективного формирования связной речи у дошкольника с нарушением интеллектуального развития – психолого-педагогическое сопровождение, представляющее собой систему деятельности квалифицированных специалистов, ориентиром работы которых является создание эффективных психолого-педагогических условий для детей с нарушением в интеллектуальном развитии в коллектив нормативных сверстников детского сада [5].

Программа психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи дошкольников с нарушением интеллекта реализуется по нескольким модулям:

1. Диагностический модуль, включающий диагностику в рамках общего развития группы, а также диагностику каждого ребенка в отдельности.

2. Коррекционно-развивающий модуль, включающий систему коррекционных, развивающих и профилактических занятий с педагогами и узкими специалистами дошкольного образовательного учреждения.

3. Образовательный модуль, включающий разработку индивидуальной образовательной программы, которая включает всех специалистов дошкольного образовательного учреждения.

«Психолого-педагогическое сопровождение» как термин имеет не одно определение. В нашем исследовании мы придерживаемся толкования, выдвинутого А.П. Овчаровой: «психолого-педагогическое сопровождение – это система деятельности психологов, педагогов, которая направлена на создание благоприятных социально-психологических условий, от которых зависит улучшение их состояния и успешность адаптации в образовательном процессе» [3, с. 128].

Формулируя положения о природе языковых способностей и развитии связной речи детей, можно говорить о следующем: детская речь развивается в процессе обобщения языковых явлений, воспроизводимой речи взрослого и ориентации на свою речевую деятельность; язык и речь выступают в качестве ядра, которое находится в центре путей психологического развития, а именно: мышление, воображение, память, эмоции; основное

место при обучении детей родному языку можно выделить формированию языковых обобщений и элементарному осознанию процессов и явлений языка и речи; ориентация детей в языковых процессах дает платформу для создания условий самостоятельного изучения языка.

Методом и идеологией психолого-педагогической работы педагога должно быть сопровождение. Тогда весь образовательный процесс выстраивается таким образом: ориентировка на естественное развитие детей на каждом возрастном и социокультурном этапе онтогенеза; работа по созданию условий для активизации самостоятельности и детского творчества в общении с окружающими детьми и взрослыми; основной целью психолого-педагогического сопровождения является создание условий для гармоничного личностного развития детей и их обучения.

К числу направлений психолого-педагогического сопровождения относят психологическую и логопедическую диагностику; анализ результатов; разработку рекомендаций, консультации; развивающую работу; коррекционную работу; психологическое просвещение и образование: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности участников педагогического процесса.

Существуют условия, без которых речевая деятельность у детей просто невозможна: потребность в высказывании – условие возникновения и развития речи. Из этого следует, что методическое условие развития речи – создание специальных ситуаций, которую будут активизировать само высказывание; содержание речи – условие наличия материала высказывания. Из этого следует, что методическое условие – качественно подготовленный материал (речевые упражнения); средства языка – условие вооружения человека общепринятыми знаками, (слова, словосочетания, речевые обороты). Методическое условие – подготовка языковых образцов, создание речевой среды.

После проведения данного исследования мы можем сделать вывод о том, что на современном этапе развития российского общества сфера образования переживает время реформирования. Это выражается в переориентации традиционных концепций и форм обучения, что способствует переходу на новые педагогические направления, подходы в работе с детьми. В рамках психолого-педагогического сопровождения деятельность специалистов должна быть направлена на создание благоприятных социально-психологических условий для детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Именно от этих специальных условий будет зависеть гармоничное формирование связной речи. Мы можем говорить о том, что не остается никаких сомнений, что психолого-педагогическое сопровождение играет определяющую роль и в формировании связной речи у детей дошкольного возраста с интеллектуальным нарушением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку. М: МГУ, 1967. С. 6–16.
2. Лубовский В.И. Специальная психология: учебное пособие. М.: Академия, 2005. 464 с.
3. Овчарова А.П. Этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в речевом развитии // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. № 82-2. С. 128–131.
4. Осипова Л.Б., Ульянова Н.В. Использование наглядности в речевом и познавательном развитии дошкольников: метод. пособие. Челябинск: Цицеро, 2013. 44 с.
5. Панасенкова М.М., Микулан И.Н., Скорик Е.А., Мезенцева Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в ДОО: учеб. пособие / Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2019. 182 с.
6. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Избр. психол. тр. М., 1989. 560 с.

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКАМИ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Е. Кравченко, магистрант II курса очной формы обучения

Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Профиль Педагогика и психология инклюзивного образования

Научный руководитель – д-р психол. наук, проф. А.Л. Сиротюк

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Дошкольный период – уникальный, и по-своему особый период в жизни каждого человека. Это то время, когда идет активное познание окружающего мира, смысла человеческих взаимоотношений и, наконец, осознания самого себя в системе предметного и социального мира, развития познавательных способностей.

Такие навыки как навыки самообслуживания – это целенаправленные действия на самого себя. В раннем возрасте ребенок учится осваивать эти навыки, чувствует свою самостоятельность и становится менее зависим от взрослых. Самообслуживание для ребенка раннего возраста представляет собой значительную трудность, так как от него требуются усилия и сосредоточенность. Обучение начинается в семье: ребенок учится самообслуживанию, помогает взрослым в домашних делах, а затем в образовательных учреждениях, где он учится. Обучение этим навыкам оказывает благоприятное влияние на развитие представлений об окружающем мире и на всестороннее развитие ребенка. Ребенок в этом возрасте пытается сделать все сам, проявляет свою самостоятельность, помогает родителям в быте, действуя методом проб и ошибок.

Благоприятным периодом для развития является младший дошкольный возраст, так как обучение происходит в ходе правильно подобранной и организованной самостоятельной деятельности ребенка. В дальнейшем все приобретенные в этот период навыки лишь закрепляются и расширяются. Благодаря закреплению навыки становятся привычками в будущем. Одним из факторов, способствующих развитию навыков, является социум, где ребенок наблюдает положительные примеры,

сравнивает их и, если у него появляются затруднения, ему оказывается помощь. В старшем дошкольном возрасте дети владеют элементарными навыками самообслуживания, могут выполнить задания по дому, или в детском саду на простейшем уровне.

Рассмотрим особенности овладения навыками самообслуживания у детей с нарушением в интеллектуальном развитии.

Анализируя специальную литературу, мы отметили, что внимания исследователей к данной проблематике было уделено недостаточно. Но именно самое начало работы с такой категорией детей вызывает много трудностей, хотя для них дошкольный период считается наиболее благоприятным для освоения навыков самообслуживания. Поэтому проблема овладения навыками самообслуживания детьми дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии является востребованной как в теоретическом, так и в практическом плане [2, 3, 4].

Без развития деятельности такого ребенка построить оптимальный образовательный процесс будет проблематично. Основа и формы этой деятельности и являются процессом развития ребенка в психофизическом плане, так как именно через деятельность развиваются психика, понимание образа своего мира, его расширение и углубление благодаря различным условиям, которые перед ним ставит повседневная жизнь.

Уже в младенчестве для ребенка данной категории характерны отклонения в развитии моторики. Дети намного позже начинают проявлять деятельностный интерес к висящей над ним игрушке, сидеть, стоять, передвигаться в пространстве. Нарушения в развитии двигательной сферы оказывают огромное влияние на его ориентировку в пространстве. Также для них характерны неловкость, плохая координация, замедленность или, наоборот, чрезмерная импульсивность в движениях. Такой ребенок в младшем дошкольном возрасте долго не может освоить умение пользоваться столовыми приборами, чашками. Он проливает их содержимое, не успев донести до рта, пачкает стол и свою одежду. Дети намного позже начинают проявлять интерес к окружающему их пространству.

В дошкольный период дети с нарушением в интеллектуальном развитии, с которыми не проводилась своевременная коррекционная работа, не владеют навыками самообслуживания. Особая сложность для них заключается в навыках с участием мелкой моторики: застегивание и расстегивание пуговиц, зашнуровывание ботинок.

Наличие неадекватных действий – отличительная особенность ребенка с нарушением в интеллектуальном развитии. Их действия с предметами представляют собой манипуляции, которые сходны с манипуляциями более маленьких детей в норме, но чередуются неадекватными действиями, нехарактерными при нормальном развитии. Преобладают бесцельные действия с игрушками (несет кубик в рот, бросает куклу), к старшему дошкольному возрасту появляются предметно-игровые

действия (укачивание куклы, катание машины) [8].

Для дошкольников с нарушением в интеллектуальном развитии характерен уход от заранее установленного плана действий, они могут перейти на действия, которые ранее совершали. Это выбор действий происходит в таких случаях, когда детям приходится сталкиваться с трудностями, а также из-за использования ближайших мотивов деятельности. Они не сравнивают свои результаты с задачей, которая была перед ними поставлена, и у них нет оценки правильности своего решения. Некритичность также характерна для детей с нарушением в интеллектуальном развитии [5].

Также дети испытывают трудности в последовательном выполнении действий. Например, вместо того чтобы смыть мыло с рук водой, вытирает мыльные руки полотенцем. Или же при приеме пищи, держа неправильно кружку в руке, разливает все содержимое на себя. При надевании майки, может забыть просунуть руки в рукава и приступить к надеванию сандалий.

Навыки гигиенического характера являются одними из основных навыков самообслуживания. Под ними понимаются навыки удовлетворения естественных потребностей (например, самостоятельно ходить в туалет, уметь пользоваться туалетной бумагой, уметь пользоваться носовым платком и т.д.), уход за собой (тщательно мыть руки, чистить зубы, умывать лицо достаточно хорошо), приема пищи (есть ложкой, пользоваться вилкой во время приема пищи, убирать за собой посуду и задвигать стул и т.д.), одевания и раздевания (снимать и надевать самостоятельно одежду, одеваться и раздеваться в правильной последовательности, выбирать одежду в зависимости от ситуации).

Е.С. Лыкова-Унковская в своей книге писала о том, что для детей дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии важным этапом в подготовке к самостоятельной жизнедеятельности является овладение навыками самообслуживания, которые предполагают под собой владение навыками личной гигиены, одевание / раздевание, самообслуживания за столом и хозяйственно-бытовыми навыками без посторонней помощи [7].

А.Н. Леонтьев замечал, что главной задачей детей с нарушением в интеллектуальном развитии, их родителей и педагогов является обучение навыкам самообслуживания. Необходимо пошаговое обучение, так как такая система позволяет результативно и в короткий срок обучить ребенка с нарушением в интеллектуальном развитии тем навыкам, без которых не обойтись и нормативно развивающемуся ребенку [6]. Для этого нужно сначала определить уровень навыков, на котором находится ребенок, и затем, используя систему поощрений (словесная похвала, поощрение в виде вкусной еды или питья и т.д.), обучать его. По мере того, как ребенок осваивает действия внутри навыка, от взрослого ему сначала нужна физическая помощь, затем – жесты, и в дальнейшем словесные инструкции.

По мнению Н.Г. Вайтулевичюс и Ю.В. Руневой, обучение лучше начинать с раннего возраста, так как в этот период родители придают особое значение соблюдению гигиены ребенка в его повседневной жизни. По мере того как малыш подрастает, расширяется круг его обязанностей, однако только лишь правильного ухода за собой для ребенка становится недостаточно. Необходимо добиваться, чтобы ребёнок постепенно сам овладевал элементарными навыками самообслуживания. Вначале обучение проходит совместно со взрослым, а затем ребенок учится все большей самостоятельности. Ежедневно упражняясь, ребёнок с каждым разом выполняет эти действия все увереннее и правильнее [1].

Таким образом, рассмотрев особенности овладения навыками самообслуживания детьми дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии, мы можем судить о том, что отклонения в развитии видны уже в младенческом возрасте. Нарушения в развитии двигательной сферы существенно влияют на развитие пространственной ориентировки. Неловкость, плохая координация, замедленность или чрезмерная импульсивность движений будут препятствовать лучшему освоению навыками самообслуживания и, в дальнейшем, социализации ребёнка в общество.

Следовательно, важной задачей для таких детей является максимальное освоение социально-бытовых навыков, самостоятельная ориентировка в окружающем их мире, насколько она возможна. Именно навыки самообслуживания эффективны при использовании их в овладении знаниями об окружающем мире, в сенсорном, речевом, моторном развитии. Также овладение навыками самообслуживания поможет ребенку в социализации в общество, а их совершенствование помогает ребенку в дальнейшем обходиться без помощи взрослого. Так как у него развивается самостоятельность, он сможет уже сам преодолевать различные трудности, развивается способность к волевым условиям, способствует развитию знаний и умений, которые помогут в дальнейшей самостоятельной социализации ребенка, его независимости действий бытового характера, что способствует личностному восприятию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вайтулевичюс Н.Г., Рунева Ю.В. Возможности реабилитации (абилитации) особого ребёнка раннего возраста от 0 до 3 лет: руководство для родителей. Самообслуживание и бытовые навыки / под общ. ред. В.А. Бронникова, М.И. Григорьевой, В.Ю. Серебряковой. Пермь: ГБУ ПК «Центр комплексной реабилитации инвалидов», 2020. 56 с.
2. Винникова Е.А., Глуховская С.А. Дошкольная олигофренопсихология: пособие. Минск: БГПУ, 2012. 216 с.
3. Виноградова А.Д., Липецкая Е.И., Матасов Ю.Т., Ушакова И.П. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. 2111 «Дефектология» / сост. А.Д. Виноградова. М.: Просвещение, 1985. 144 с.
4. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с
5. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учебник для студ. дефектол. фак. педвузов и ун-тов. М.: Просвещение, 1995. 112 с.

6. Леонтьев А.Н. Пробелы развития психики. М: Из-во Моск. ун-та, 1981. 584 с.
7. Лыкова-Унковская Е.С. Социально-бытовая ориентировка: дидактический материал для работы с детьми по формированию бытовой компетенции для 1 дополнительного и 1 классов общеобразовательных организаций, реализующих ФГОС НОО ОВЗ М.: ВЛАДОС, 2017. 44 кар. 99 с.
8. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». М.: Просвещение, 1986. 192 с.
9. Хайртдинова Л.Ф. Формирование первоначальных представлений о себе у дошкольников с нарушением в интеллектуальном развитии // Дефектология. 2001. №1. С. 22–25.

БАЗОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ЭТАПЫ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.Ю. Сорокина, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Педагогика и психология инклюзивного образования
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность разбора компонентного состава самостоятельной регуляции учеников младшего школьного возраста и этапов их формирования обусловлена важностью выделения составляющих саморегуляции школьников младших классов с целью подбора верного инструментария, своевременной диагностики и разработки плана формирования и регулирования отдельных компонентов саморегуляции по ходу ученической работы. Эти задачи чаще всего предстают перед учительским сообществом. Ключевым моментов оценки успешности преподавательской деятельности в данном направлении выступают сформированные способности ученика к поиску информации без помощи преподавателя, сформированное понимание всех направлений обучения и необходимости самостоятельного обучения, сформированные исследовательские навыки, сформированное мышление высокого уровня для получения на выходе человека, умеющего осуществлять продуктивную общественную деятельность. Таким образом, учительские объединения напрямую выступают инструментом развития самостоятельной регуляции учеников по ходу учебной деятельности.

Согласно Т.Н. Мищенчук, понятие «саморегуляция» – это неотъемлемая часть понятия «обучения обучению», другими словами, «саморегуляция характеризуется целенаправленным самостоятельным поиском стратегий обучения, способов и форм реализации собственного творческого потенциала и устойчивым навыком авторефлексии» [3].

Саморегуляция является сложным системным образованием, которое включает в себя широкий компонентный состав. В разрезе исследований самостоятельной регуляции детей младшего школьного возраста выделяют четыре базовые компонента саморегуляции: самоконтроль в процессе любой деятельности учеников; социальный самоконтроль; способность к

проявлению волевых усилий в процессе работы интеллекта как средства самостоятельной регуляции; рефлексия в качестве одного из механизмов, которые обеспечивают самостоятельную регуляцию.

Самоконтроль в ходе учебной деятельности является одним из важнейших факторов, которые обеспечивают самостоятельную деятельность обучающихся. Назначение его сводится к тому, чтобы своевременно предотвращать или обнаруживать уже допущенные ошибки. Самоконтроль выступает инструментом осознанной регуляции процесса обучения при условии адекватной оценки своих собственных результатов. Самоконтроль подразумевает сознательный контроль, который осуществляет школьник над собственным поведением, личными мыслями, чувствами, регулированием и планированием собственной деятельности [4].

Понятие социального самоконтроля подразумевает тенденцию к корректировке собственного поведения с целью соответствия требованиям социальной среды.

Волевая регуляция характеризует личностный уровень произвольной саморегуляции, которая имеет личностные средства регуляции в своем составе. Способности к волевым усилиям представляются осознанной активностью школьника, которая имеет свой самостоятельный мотив, свои способы и средства воплощения. Волевые процессы зарождают действия ребенка, определяют его намерения и цели, оказывают помощь в преодолении препятствий при реализации его намерений [1].

Рефлексия как основной психологический механизм отражает личные смыслы школьника и его действий. Рефлексия является не только способностью ребенка выполнять те или иные действия и поступки, но и дает возможность отмечать в сознании детали, наблюдать действия со стороны [2].

Необходимость и неотъемлемость проведения специальной корректирующей и разъяснительной работы с детьми младших классов в целях развития у них самостоятельных регуляционных процессов в ходе обучения обусловлена тем, что возраст 6 – 9 лет считается сенситивным и пригодным для процесса формирования эмоциональной и волевой сферы.

Формирование готовности к самостоятельной регуляции в процессе обучения происходит поэтапно, этот факт обусловлен возрастными особенностями периода 6–9 лет (1–4 классы): *этап адаптации* включает активизацию познавательной сферы, развитие навыков обучения и коммуникации, выполнение установленных норм и правил; *этап ориентации и поиска* содержит в себе процесс осуществления субъект-субъектного взаимных действий в различных учебных ситуациях, процесс подготовки к переходу от стадии организации и контроля к стадии самостоятельной организации и самостоятельного контроля; *этап регулирования и прогнозирования* характеризуется осознанием целей и становлением позиции рефлексов ребенка.

На этапе адаптации происходит формирование навыков регуляции

эмоциональных состояний у детей в возрасте 6 – 7 лет, способности к формированию новых контактных связей в окружении сверстников, увеличивается активность в процессе познания у школьников. На этом этапе предлагается использовать приемы и методы формирования самостоятельной регуляции: психологическую гимнастику, различные тренинги, социоигровые методы работы с детьми. При использовании психологической гимнастики проявляется не только уровень сформированности эмоционально-волевой сферы школьников, но и уровень адекватности в поведении младшего школьника в целом. Тренинги имеют своей целью формирование эмоциональной сферы и удовлетворение потребности в общении. Социоигровые задания формируют побуждение интереса школьников младшей возрастной группы друг к другу, обеспечивают активную фокусировку внимания на процесс. Игровые правила, которые принимаются добровольно школьниками младшего возраста друг перед другом и перед преподавателем, обеспечивают высокий уровень внимательности и способности к работе, формируют способность к слушанию и выполнению инструкций, к действию по предъявленным нормам.

На этапе ориентации и поиска формируются познавательные мотивы ребенка, осуществляется становление субъективности школьника, обеспечивается переход от внешней мотивации к внутренней в процессе ученической работы. Образовательные программы начального образования в разделе формирования готовности детей возраста 6–9 лет к самостоятельной регуляции в ходе ученической работы предполагают технологические, содержательные составляющие и предлагают к применению метод проектов, технологии развития критического мышления, составление интеллект-карт.

При уточнении структуры проектной деятельности, которая включает процесс целеполагания, формы планирования, организацию реализации, проявления рефлексии, виды корректирующих мероприятий можно выделить три этапа применения метода проектов для младших школьников: *мотивационный этап*: младший школьник ставит цель деятельности, выбирает и формулирует пути достижения цели; *операционный этап*: составляет план последовательности выполнения работы, реализует его, осуществляет самоконтроль; *результативный этап*: проводит сопоставление конечного результата деятельности с предполагаемым ранее, сопровождая все самооценкой и коррекцией. Применение этих шагов дает суммарное воздействие при формировании каждого структурного компонента самостоятельной регуляции младших школьников.

В процессе занятий, которые разрабатываются с применением методик развития критического мышления, формирование данного навыка проходит путь: «вызов – осмысление – рефлексия» [3].

Степень «вызов» сопровождается анализом школьников того, что они уже знают по выбранной теме, – это позволяет вырабатывать

дополнительные интересы в процессе осознания и обозначения ими личных персональных целей – мотивов. По ходу воплощения ступени «вызов» нужно придерживаться определенных правил: предоставлять школьникам возможность высказывания личных взглядов по теме, без опасений допустить ошибку; производить фиксацию всех мнений по принципу «нет правильных и неправильных высказываний»; проводить сочетание работ в группах и персонально (персональная работа даст возможность актуализации своих знаний и опыта, групповая – выслушать противоположные или схожие мнения, рассказать свою позицию).

Ступень «вызов» при применении метода «мозгового штурма» позволяет заинтересовать школьников. Методические приемы, применяемые на данной фазе: метод парного мозгового штурма, групповой мозговой штурм, группировка по ключевым терминам, метод перепутанных логических цепочек, различные индивидуальные письменные задания, создание новых кластеров.

Ступень «осмысление» характеризуется получением актуальных данных по изучаемой теме. Методами работы могут быть: лекция по теме, рассказ преподавателя, чтение или просмотр видео, презентаций, кинофильмов в индивидуальном или групповом порядке. В каждом варианте будет происходить индивидуальное принятие и отслеживание информации. Стадия «осмысление» предполагает активность в индивидуальной работе школьников без участия преподавателя и преподавательского контроля. Можно применять методы: чтение текста методом ИНСЕРТ, взаимные опросы, применение двойных и тройных дневников.

Ступень «рефлексия» направлена на выяснение смысла полученных новых данных. Большая часть приемов из двух предыдущих стадий переходят в стадию «рефлексия». Возможность самореализации предоставляют такие методы, как: возвращение к основополагающим терминам, определенным кластерам, применение парных мозговых штурмов, создание синквейна, написания эссе или мини-сочинений.

Обобщая вышеизложенное, можно утверждать, что применение представленных технологий обеспечит осознанное отношение учеников младшего школьного возраста к предстоящими целями в процессе учебы, внутреннюю ориентацию в ходе планирования и контроля за ходом учебной работы, формирование субъективной ученической позиции.

Регуляционно-прогностический этап формирования самостоятельной регуляции учеников возраста 6–9 лет выступает системообразующим этапом, так как позволяет охватить все предыдущие этапы и сформировать позицию рефлексии, которая позволяет осознавать систему понимания младшими школьниками себя, эмоциональных проявлений своей психики и характеристику собственных действий.

Развитие самостоятельной регуляции школьников возраста 6–9 лет может происходить как индивидуально, так и через работу в группах, и в

первом, и во втором случае они будут служить не только активным способом усвоения новых тем, но и процессом, который научит детей контролировать процесс своих мыслей, уровень своей самооценки, развивать умение распоряжаться собственным временем, регулировать свои когнитивные процессы, проводить сравнение своего поведения, действий, результатов своих и окружающих сверстников, вносить корректировки.

Важным конечным результатом по формированию саморегуляции младших школьников в учебной среде является группа качеств личности: активность, коммуникабельность, направленность к цели, осознанность, которые обеспечивают эффективный процесс деятельности детей возраста 6–9 лет, обучающихся в начальной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванников В.А., Барабанов Д.Д., Монроз А.В., Шляпников В.Н., Эйдман Е.В. Место понятия «воля» в современной психологии // Вопросы психологии. 2014. №4. С.15–22.
2. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. 2013. Т.24. №5. С.45–57.
3. Мищенко Т.Н. Формирование навыков саморегуляции младших школьников // Вестник Северо-Казахстан. ен-та им. Манаша Козыбаева. 2015. С. 119.
4. Полтенко, А.А. Формирование самоконтроля у младших школьников в учебной деятельности. ВКР: Уральский гос. пед. ун-т. 2016. 63 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

З.А. Малкерова, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Педагогика и психология инклюзивного образования
Научный руководитель – д-р психол. наук, проф. С.Н. Махновец
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Принятый в сентябре 2016 года Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ОВЗ впервые даёт право для всех детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), независимо от выраженности нарушения развития, обучаться в образовательных учреждениях. Следствием этого стало возросшее количество детей с РАС, поступающих в школы, в том числе общеобразовательные. В рамках реализации ФГОС НОО ОВЗ при обучении детей с РАС к окончанию уровня начального общего образования результаты обучения должны соответствовать требованиям ФГОС НОО, который предусматривает определённый набор универсальных учебных действий (УУД), особо важными из которых являются коммуникативные УУД. Соответственно этому особую актуальность приобретает специальная коррекционная работа по развитию коммуникативных УУД через развитие диалоговой речи учащихся младшего школьного возраста с РАС [5].

Клинико-психолого-педагогическая картина аутичных расстройств личности разнообразна. Расстройства аутистического спектра относятся современными авторами к группе так называемых первазивных (т.е.

всепроницающих) расстройств. Согласно Международной классификации болезней 10 пересмотра (МКБ-10) РАС – группа, характеризующаяся качественными аномалиями в социальном взаимодействии и общении с ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и деятельности. Обычно, но не всегда для них свойственна некоторая степень нарушения познавательной деятельности, но нарушения определяются по поведению, отклоняющемуся от интеллектуального возраста [1, с. 15].

В нашем исследовании было выявлено, что при идентичном типе искаженного развития такие дети отличаются друг от друга. Можно наблюдать типичные модели, в рамках которых формируется единство доступных ребенку средств активного контакта со средой и окружающими людьми, с одной стороны, и форм защиты и аутостимуляции – с другой.

Было отмечено наличие четырёх основных групп аутичных детей с абсолютно непохожими типами поведения.

В первой группе объединяются самые сложные случаи дезадаптации. Расстройство выражается в полном отвержении окружающего мира. Для таких детей недоступны активные формы контакта с внешней средой. Не вступая во взаимоотношения и диалог с окружающим миром, такие дети избирательно не обращают ни на что внимания, у них не сформирован указательный жест. Такие дети мутичны, хотя известно, что каждый из них может неожиданно, ни к кому не обращаясь, повторить сложное слово или даже самостоятельно прокомментировать происходящее.

Вторая группа объединяет детей, находящихся по тяжести дизонтогенеза на ступень выше, по отношению к предыдущим. Эти дети делают первые попытки в развитии активных взаимоотношений со средой. Для таких детей характерна речь штампами, использование цитат из книг, отставленной эхолоалии; они используют глаголы в инфинитиве, о себе говорят во втором или третьем лице.

Аутизм детей третьей группы выступает как захваченность собственными переживаниями. Взаимоотношения ребенка-аутиста с окружающим миром основываются на собственной поведенческой программе – моторной и речевой. Однако такая сложная программа реализуется только в форме монолога, без учета обстоятельств, вне диалога со средой и людьми. Они осваивают большой набор житейских ситуаций, более успешны, чем дети предыдущей группы, в усвоении бытовых навыков. Часто имеют не только хороший запас слов, но и правильную, развернутую фразовую речь, которая производит впечатление блестящей, хотя и слишком взрослой, фонографической.

Дети четвертой группы характеризуются наименее глубоким аутизмом. В отличие всех остальных, дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с окружающим миром, но при этом испытывают огромные трудности в его организации. Психическое отставание в развитие таких детей более равномерно. Для таких детей характерны задержка становления речи, ее

нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности. Они в меньшей степени используют готовые стереотипы поведения – пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой [2, с. 25].

В нашем исследовании было выявлено, что в состав коммуникативных УУД входят такие компоненты, как планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, постановка вопросов, разрешение конфликтов, управление поведением партнёра, умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли, а также хорошо владеть монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [5].

Исследование показало, что при формировании диалоговой речи у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра нужно преследовать несколько задач, которые должны вытекать друг из друга и именно в том порядке, в котором они указаны ниже.

1. Формирование умения инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени. В решении этой задачи нужно привлекать родителей или законных представителей. Их задача состоит в том, чтобы после окончания занятия со специалистом умышленно оставить любимую игрушку ребёнка в кабинете, а затем, не отходя далеко, напомнить ребёнку о том, что он забыл. Затем ребёнку предъявляется следующая инструкция: «Постучи и попроси у ... (имя педагога) игрушку». Для зрительной опоры можно использовать табличку на двери с именем педагога. Можно использовать подсказку. Для лучшего усвоения необходимо многократное повторение ситуации с различными людьми.

2. Формирование умения инициировать диалог, используя стандартные фразы. Для решения этой задачи необходимо завести вместе с ребенком специальный альбом, в котором наглядно будут проиллюстрированы правила и сценарии разговора («Начало разговора»: Привет. Как тебя зовут? Что ты делаешь? Как дела? И т.д.). Нужно прочитать все фразы с ребёнком и предложить ему подойти к хорошо знакомому человеку и задать ему эти вопросы. Допускаются подсказки. Необходимо большое количество повторов с различными взрослыми и детьми.

3. Формирование умения завершить диалог, используя стандартные фразы. В альбоме, описанном выше, нужно отвести отдельную страницу для фраз окончания разговора (пока, счастливо, до свидания, до встречи и т.д.). Исследование показало, что при организации вместе с ребенком простой режиссерской игры, в которой, например, два игрушечных медвежонка «играют вместе», дети повторяют прощальные слова за педагога медвежонком. В этом случае также допускаются подсказки и необходимо многократное повторение на различных игрушках.

4. Формирование умения поддержать диалог, делясь информацией с

собеседником. Для реализации этого направления работы на занятиях можно собирать вместе с ребенком домик из конструктора и проигрывать с помощью различных игрушек их жизнь. Важная роль на этом этапе отводится родителям, которые должны стать для ребёнка слушателем при его рассказе о том, чем он занимался («Расскажи маме, что ты сделал» – «Мама, я сделал домик»). Если ребёнок затрудняется, то можно дать подсказку. Наше исследование показало, что многократное повторение таких упражнений на различном стимульном материале положительно влияет на развитие умения поддержать диалог, делаясь информацией с собеседником.

5. Формирование умения поддержать диалог, организованный собеседником. При решении данной задачи понадобится заранее составленный диалог, который несколько раз нужно прочитать вместе с ребёнком по ролям, так, чтобы он его запомнил. Затем подсказка убирается и педагог, глядя в лицо ребёнка, задаёт ему те же вопросы. На этом этапе активно используются мимика и жесты. Допускаются подсказки, если ребёнок затрудняется в ответах. Очень важно ежедневно тренировать этот навык, повторяя старые диалоги и вводя новые. Диалог не используется вне ситуации, поэтому прописывается индивидуально для каждого ребёнка.

6. Формирование умения поддержать диалог на определенную тему. На этом этапе нужно начинать с использования интересных и хорошо знакомых для ребёнка тем разговора. Для формирования умения поддержать диалог нужно на листке бумаге обозначить тему и главного персонажа, затем попросить ребёнка рассказать о персонаже. Допускается использование наводящих вопросов. Всё, что ребенок рассказал, следует схематически изобразить на листе. Потом всё сказанное повторяется вновь с использованием составленных рисунков. Возможными темами для разговора могут стать: игрушки, игры, мультфильмы, компьютерные игры, и т.д. Исследование показало, что многократное повторение данного упражнения на различные темы способствует развитию диалоговой речи.

7. Формирование умения поддержать диалог в различных социальных ситуациях. При решении этой задачи необходимо организовывать простые и интересные для ребенка сюжетно-ролевые игры, например, поход в магазин. Перед тем, как начинать игры, нужно показывать детям картинки с изображением, например, магазина, продавца. Очень важно при формировании диалоговой речи у детей с РАС всегда давать ребенку играть роль «ребенка», на себя нужно брать роль какого-либо другого персонажа (например, врача, водителя автобуса и т.д.). Затем для каждого ребёнка индивидуально пишется примерный диалог персонажей. Все фразы должны быть понятны для ребенка. Многократное проигрывание таких сценариев позволяет формировать умение поддержать диалог в различных социальных ситуациях.

8. Формирование умения соблюдать правила социального поведения при разговоре. Для формирования данного умения разрабатывается специальный перечень «Правил разговора». Вместе с ребёнком необходимо

выучить эти правила и периодически повторять их. В ситуации коммуникации, в случае необходимости, важно напоминать эти правила [4, с. 65].

При решении данных задач нужно использовать различный стимульный материал. Такой, как любимые игрушки, альбомы, фломастеры, конструктор, раздаточные листы с примерами диалогов, картинки с изображением людей различных профессий, листы бумаги, игровые материалы, списки правил разговора и т.д. Основной упор в данной работе делается на словесные и игровые методы упражнения.

Среди различных форм взаимодействия с детьми, влияющими на развитие диалогической речи, наше исследование позволило выделить театрализованные игры, которые используются в интересах речевого развития ребенка. Эмоциональное воздействие произведений театрального искусства стимулирует усвоение языка, вызывает желание делиться впечатлениями. Для успешного проведения театрализованных игр необходима импровизация, доверительная атмосфера, как со стороны педагога, так и со стороны детей. Прежде чем предложить ребёнку включиться в театрализованную игру, необходимо подготовить его, ввести в мир театра, сказки, игры. Чем полнее и эмоциональнее воспримут произведение дети, тем легче им будет потом театрализовать прочитанное, поэтому при чтении используется весь комплекс средств интонационной, лексической и синтаксической выразительности.

В качестве одного из средств формирования коммуникативной компетентности выступает сюжетно-ролевая игра. Для детей игровая деятельность сохраняет свое значение как необходимое условие развития интеллекта, психических процессов, личности в целом. Посредством игры ребенок в доступной для него форме познает окружающую действительность, выстраивает для себя модель жизни.

В нашем исследовании предполагается, что развитие речи ребенка необходимо вести параллельно с познавательной деятельностью, т.к. речь сопровождает и совершенствует познавательную деятельность детей, делая ее более целенаправленной и осознанной. Поэтому необходимо обогащать познавательную сферу детей информацией через занятия, наблюдения, экспериментальную деятельность, речь; наполнять эмоционально-чувственный опыт в процессе непосредственного общения с предметами, явлениями, людьми; помочь упорядочить сведения об окружающем мире, формировать представления о его целостности; создать условия, способствующие выявлению и поддержанию интересов, проявления самостоятельности в познавательно-речевой деятельности [3, с. 16].

Таким образом, расстройства аутистического спектра – это нарушения с большим разнообразием речевых нарушений, которые могут наблюдаться в самых различных формах от слабо до ярко выраженных. Формирование диалоговой речи – одно из важнейших направлений коррекционной работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Обучение

умениям инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени и используя стандартные фразы; завершать диалог, используя стандартные фразы; поддерживать диалог на определенную тему в различных социальных ситуациях, делаясь информацией с собеседником; поддерживать диалог, организованный собеседником; обучение умениям соблюдать правила социального поведения при разговоре, является необходимыми условиями для социализации этих детей. В результате, аутичные дети могут интегрироваться в различные образовательные учреждения, как специальные, так и общеобразовательные.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В. – Детский аутизм: диагностика и коррекция: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед., психол. и мед. учеб. заведений - СПб.: Дидактика Плюс, 2004. 80 с.
2. Никольская О.С, Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М: Теревинф, 2005. 224 с.
3. Смирнова Е.А. Формирование коммуникативной компетентности: теория и практика проблемы: Монография. Шуя: Весть, 2006.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-поо>
5. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. М.: ЦПМССДиП, 2010 87 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

Н.Д. Степанова, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Педагогика и психология инклюзивного образования
Научный руководитель – д-р психол. наук, проф. А.Л. Сиротюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Нравственное развитие личности ребенка – актуальная проблема современной педагогической практики. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 г. приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности: патриотизм, социальная солидарность, семья и т.д. Однако воспитание данных ценностей невозможно без понимания детьми таких базовых категорий как «добро» и «зло», которые закладываются еще в дошкольном возрасте.

Дети с интеллектуальными нарушениями – особая категория, требующая особого внимания, т.к. их стартовые возможности изначально не обеспечивают возможности полноценного усвоения и самостоятельного использования накопленного ими знания и опыта. «Дефект, ...вызывая выпадение отдельных функций», приводит к перестройке всего процесса

развития, что и «нарушает тем самым нормальное течение процесса вставания ребенка в культуру» [2, с. 23]. Дети с интеллектуальными нарушениями отличаются недостаточностью всех познавательных процессов, что препятствует им усваивать общие понятия и категории, в установлении причинно-следственных связей и прогнозировании последствий своих поступков. Именно по этой причине они в более позднем возрасте по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками начинают разбираться в основных моральных категориях. В младшем школьном возрасте их представления о «добре» и «зле» носят весьма поверхностный характер, а к концу младшего школьного возраста происходит уточнение нравственных понятий «хорошо» и «плохо» [4, с. 218]. Но, даже зная правила морали, дети не всегда могут вести себя в соответствии с этими нормами. Т.е. можно говорить о том, что нравственные представления и понятия обучающихся в инклюзивной среде формируются со значительной задержкой и не в полном объеме.

Проблема нравственного и этического развития детей интересовала как зарубежных (Л. Колберг, А. Бандура, Ж. Пиаже), так и отечественных (Л.И. Божович, С.Г. Якобсон, Б.С. Братусь, Е.В. Субботский Н.Э. Фокина, Е.Г. Белякова, В.С. Мухина) ученых. В области специальной психологии аспектами нравственного развития детей занимались Л.С. Выготский, В.П. Кащенко, Ж.Н. Намазбаева [5].

Прежде всего, развитию нравственного сознания и самостоятельности суждений способствует овладение правилами и нормами отношений. Данный процесс обусловлен сложными процессами формирования этических представлений личности, основанием которых являются вполне определенные эмоционально образно окрашенные примеры из жизни. В ходе подобных трансформаций важное значение приобретает способность личности к выявлению причинно-следственных связей, которые вскрываются между её поступками и характером их влияния на окружающих личность людей, что в целом определяет качество взаимодействий. Таким образом, с целью быстрого освоения личностью этических представлений необходимо осознанное принятие нравственности в мотивах собственных поступков как основы культуры отношений. Однако, культура отношений – это не столько определенный объем сведений, норм и правил, сколько овладение способами, с помощью которых человек усваивает ценности общественной жизнедеятельности. Поэтому культура отношений тесно связана со стилем мышления и поведения человека, включая в себя не только образованность (широту и глубину познаний), но и воспитанность, интеллигентность личности. Данные качества соотносятся с умениями ясно и точно выражать мысли, внимательно слушать партнера по общению, вести себя в соответствии с принятыми в обществе значимыми нормами. Отсюда следует высокая социальная значимость процесса формирования культуры отношений,

развитие которого следует начинать с раннего возраста, помогая детям в освоении норм этики и морали, как в семейном воспитании, так и в образовательном процессе.

В образовательных учреждениях должно быть организовано качественное психолого-педагогическое сопровождение «особого ребёнка», а также создан особый морально-психологический климат в педагогическом и ученическом коллективах, основанный на понимании проблем, нужд «особенного» ребенка и на желании ему помочь.

Можно сделать вывод, что включение младших школьников в систему нравственных отношений происходит как с помощью учебной работы, так и во вне учебной деятельности, ведь она способствует формированию субъективного отношения к сверстникам, к нравственным ценностям, и к себе. Для лучшего результата по формированию нравственных отношений между младшими школьниками, такая работа должна вестись не только с учащимися, но и со сверстниками, а также с родителями и учителями. Нужно проводить работу по формированию представлений детей в инклюзивной среде о «добре» и «зле», как основы развития нравственных ориентаций детей и профилактики асоциального поведения детей во внеурочной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Битянова М.Р. Социальная психология. СПб.: Питер 2010. 368с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.5 Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 386 с.
3. Кякинен Э.И. Нравственные ориентации младших школьников с ЗПР. М.: КАРО, 2008. 406 с.
4. Назарова Н.М. Специальная педагогика. М.: Академия, 2005. 395 с.
5. Фатихова Л.Ф. Нравственные представления детей с умственной отсталостью // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сб. м-лов ежегод. Междунар. науч.-практ. конф. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennye-predstavleniya-detey-s-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 02.02.2020).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

М.Ю. Ускова, магистрант II курс очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Педагогика и психология инклюзивного образования
Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Меняющиеся реальности современного мира указывают на то, что толерантность (в ее различных областях) должна постоянно изучаться и развиваться. Развитие толерантности способствует интеграции, демократии, смягчению отношений, укреплению человеческих отношений, оживлению диалога, а также приводит к отказу от разного рода принуждения [4].

Педагогический контекст феномена толерантности рассматривается не только как характеристика индивидуального сознания, но и как особая

личностная черта, которая может быть в большей или меньшей степени сформирована соответствующим педагогическим взаимодействием. Следовательно, толерантность не присуща человеку изначально и может никогда не появиться, если не будет специально воспитана, сформирована [4].

Современные ученые обосновывают необходимость признания толерантности важным элементом системы демократических ценностей, оптимальным механизмом взаимодействия различных социальных групп и главным условием становления гуманного общества.

Внедрение инклюзивного образования в странах Запада, а затем и России, позволило учащимся с ОВЗ и ООП освоить учебную программу. Однако качественная адаптация и социализация детей с проблемами психофизиологического характера невозможна без воспитания толерантности у всех участников образовательного процесса.

Внедрение в практику инклюзивного образования началось относительно недавно, именно поэтому особенно актуальна гуманизация образовательного пространства и расширение общеевропейской практики.

Сущность теоретических понятий, а также опыт внедрения инклюзивного образования достаточно полно изложены в трудах зарубежных авторов – Д. Гарнера, А. Дайсона, М. Кинг-Сирса, Д. Леско, П. Миттлера, М. Уилл, Д. Бишопа, Х. Вули, М. Дарси, М. Эмитэйдж, Г. Зиглера, Д. Камерон, Д. Кларка, Н. Клегга, Б. Крауфа, Д. Попойнта, Д. Ричлера, М. Фореста, Д. Фрайзена, Г. Хайки.

Изучению воспитания толерантности в отечественном научном пространстве уделяли немало внимания такие ученые, как С.Д. Бакулина, С.К. Бондырева, И.А. Зимняя, В.Ю. Хотинец, А.Г. Осмолова, Г.У. Солдатова, которые посвящали свои труды исследованиям проблемы толерантности в общеобразовательных учебных заведениях.

Зарубежный исследователь Д. Дайнер разделяет на две группы зарубежных авторов:

1. Д. Гарнер, П. Миттлер, Х. Вули – это основные приверженцы первоначального типа воспитания толерантности методом теоретического внедрения опыта, при этом, данные авторы полагают, что для того, чтобы дошкольники буквально «впитывали» информацию, педагогам необходимо изначально самим подстраиваться под понятийный аппарат детей.

2. М. Форест, Г. Хайки, Д. Попойнт – эти исследователи, напротив, считают верным практический подход, считают, что дошкольников необходимо включать в творческую деятельность, направленную на изменение или добавление определенных социальных навыков.

В ФГОС ДО закреплено, что к концу старшего дошкольного возраста дети должны овладеть элементарными социальными и морально-этическими нормами межличностных отношений, умением соблюдать их во время общения, способностью взаимодействовать с людьми, которые их окружают: согласовывать свои действия и поведение с другими; осознавать

свое место в социальной среде; позитивно воспринимать себя. Появляются умение сопереживать, сочувствовать, помогать другим, выбирать соответствующие способы общения в различных жизненных ситуациях.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом развития толерантности у детей. Как отмечает А.П. Садохин, именно в этот период у ребенка происходит переход от эгоцентризма к центрации как предпосылки нахождения своего места в системе возможных точек зрения, установление между другими людьми и собственным «Я» систему общих и взаимных отношений [4, с. 24].

В дошкольный период следует проектировать толерантность как одну из основ личностных качеств ребенка, объяснять значение позитивного общения, толерантных межличностных отношений.

Выделяют цель формирования толерантности у детей – это воспитание потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их национальности, социальной или религиозной принадлежности, мировоззрения, стилей мышления и поведения. Воспитание толерантности направлено на создание условий для осознания детьми личностно-значимого содержания толерантности как общечеловеческой и социокультурной ценности и трансформации ее в принцип, который определяет поведение личности. Достижение этой цели возможно при условии решения отдельных задач, которые объединены в два связанных между собой блока: 1) воспитание у дошкольников миролюбия, принятия и понимания других людей, умения положительно с ними взаимодействовать; 2) создание толерантной среды в обществе и в сфере образования.

Толерантности, которую мы стремимся сформировать у ребенка, соответствуют три типа взаимодействия: диалогическое, сотрудничество и опека. Развитие толерантных взаимоотношений старших дошкольников – это процесс формирования под влиянием специально созданных педагогических условий личности дошкольника, способной к сознательным характерным проявлениям (бескорыстной заботы и отзывчивости; доброжелательных эмоциональных проявлений и эмпатии; равноправного и уступчивого отношения к окружающим; положительного принятия себя и сдержанного отстаивания своих позиций), которые проявляются в общении, поступках и совместной деятельности [1].

У Н.В. Нижегородцевой, Ю.Г. Пайгуновой, Н.И. Ивановой, Е.П. Ильинской выделены педагогические условия воспитания толерантности у детей дошкольного возраста.

Н. В. Нижегородцева выделяет четыре основных условия формирования толерантности в детском возрасте в соответствии с имеющимися в психологии представлениями об условиях развития личности и самосознания на ранних этапах онтогенеза:» опыт общения ребенка со взрослыми; опыт общения со сверстниками; индивидуальный

опыт ребенка, умственное развитие» [2, с. 22].

Ю.Г. Пайгунова определила условия, влияющие на результат формирования толерантности у детей старшего дошкольного возраста в образовательных учреждениях: «опыт общения со взрослыми и детьми, опыт индивидуальной деятельности и умственное развитие ребенка» [3, с. 22]. Выделяя опыт общения со сверстниками, автор отмечает, что в совместной игре и общении со сверстниками в дошкольном возрасте происходит выделение ребенком позиции «другого», как отличной от своей собственной. В то время как взрослый на протяжении всего детства остается недостижимым эталоном, идеалом, к которому можно лишь стремиться, сверстники выступают для ребенка как «сравнительный материал». Поведение и действия других детей (в сознании ребенка «таких же, как он») как бы вынесены для него вовне и потому легче осознаются и анализируются, чем свои собственные. Под индивидуальным опытом ребенка ученый понимает совокупный результат умственных и практических действий, которые ребенок сам использует в окружающем мире. Важность умственного развития ребенка обеспечивает способность осознавать факты своей внутренней и внешней жизни, обобщать свои переживания.

Н.И. Иванова выделяет следующие педагогические условия воспитания толерантности у старших дошкольников: «готовность педагогов дошкольных образовательных учреждений к работе по воспитанию толерантности на основе личностно ориентированного взаимодействия педагогов с детьми дошкольного возраста; включение ребенка в творческую деятельность по созданию и трансформации специального развивающей предметно-пространственной среды» [1, с. 19].

Все авторы имеют общую точку зрения, что определяющую роль воспитания толерантности играют значимые взрослые, на чьи знания опираются дети. Н.И. Иванова выделила ответственность именно педагогов, эта позиция обоснована, ведь мнения детей зависят от мнений окружающих их взрослых. Н.В. Нижегородцева согласна с данным мнением, но также, считает важным опыт общения детей со сверстниками. У Ю.Г. Пайгуновой идентичное мнение о том, что общение со сверстниками является крайне важным.

По мнению Н.И. Ивановой, приоритетным педагогическим условием является готовность педагогов к воспитанию толерантности.

Таким образом, мы выявили основные педагогические условия, необходимые для решения поставленной задачи – для развития воспитания толерантности у дошкольников. Развитие воспитания толерантности необходимо начинать именно с дошкольного возраста, когда у ребенка начинают формироваться моральные ценности, нормы поведения, закладывается восприятие собственной и другой личности как самоценности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванова Н. М. Воспитание толерантности у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2012. 23 с.
2. Нижегородцева Н. В. Психологические механизмы и условия развития

толерантности в детском возрасте: культурно-исторический подход // Толерантность в современном мире: опыт междисциплинарных исследований: сб. науч. ст. I Междунар. науч.-практ. конф. Ярославль, 2011. С. 21–23.

3. Пайгунова Ю.В. Развитие толерантности в онтогенезе личности // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Акмеология образования. Психология развития. Т. 2. Вып. 1(5). 2013. С. 20–26.

4. Садохин А.П. Толерантное сознание: сущность и особенности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. С. 20-31.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Д.В. Хавелкина, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Педагогика и психология инклюзивного образования
Научный руководитель – д-р психол. наук, проф. А.Л. Сиротюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема становления пространственных представлений отличается на сегодняшний день особой сложностью и актуальностью в рамках практики образовательного процесса.

Под пространственными представлениями нужно понимать представления о временно-пространственных признаках и взаимодействии, форме, размере, местонахождении объектов [8, с. 5].

Формирование пространственных представлений осуществляется с участием разнообразных анализаторов, основанных на таких чувствах, как обоняние, осязание, слух, зрение, а также на кинестетике [2].

М.М. Семаго полагает, что полноценность освоения пространственных навыков и возможность ориентироваться в пространстве обусловлены совокупной работой кинестетико-двигательного, визуального и аудиального анализаторов при выполнении детьми разнообразных действий, нацеленных на успешное изучение мира вокруг [4, 5]. По мнению А.В. Семенович, М.М. Семаго и Н.Я. Семаго, основной составляющей психического и интеллектуального развития считаются пространственные представления, служащие основой для дальнейшего формирования психики ребенка. Из этого можно заключить, что для становления детей требуется всесторонняя работа по расширению пространственных представлений [7].

Активизация пространственных представлений достигается благодаря межполушарному контакту [7 с. 37]. Возможность схематично представлять собственное тело обеспечивается теми отделами коры головного мозга, которые отвечают за осуществление дифференцирующей активности. К зонам, которые способствуют ориентации в пространстве, относят теменную, височную и затылочную [3].

М.М. Семаго и Н.Я. Семаго считают, что существуют четыре основных ступени, дифференцированных с учетом очередности освоения ребенком тех либо иных знаний и представлений о пространстве. Первая

ступень: получение пространственного понимания своего тела. Вторая ступень: освоение пространства в контексте отношения и взаимодействия тела и иных объектов. Третья ступень: способность вербализировать представления о пространстве. Четвертая ступень: овладение лингвистическими понятиями (языковое пространство) [4, с. 20–21].

Можно предположить, что потребность в ступенчатом подходе обусловлена возможностью повышения эффективности диагностики и коррекции при работе с младшими школьниками.

Для успешного обучения в рамках школьного процесса ребёнку следует знать базовые понятия о пространстве и обладать способностью быстрой ориентации в нем. Указанные навыки и умения являются неотъемлемым элементом эффективного освоения школьных предметов и способностей читать, писать, считать и рисовать.

Согласно проведенным исследованиям (П.Б. Шошин, Л.И. Переслени (1981), З.М. Дунаева (1980), С.Г. Шевченко) было установлено, что неспособность ориентироваться в пространстве характерна, как правило, для детей с задержкой развития психики. При нормативном сценарии становление пространственных представлений ребенка характеризуется относительно низкими темпами. Следовательно, при наличии недостатков в развитии указанные навыки приобретаются еще медленнее.

Если пространственные представления не сформированы, это приводит к различным нарушениям в осуществлении счетных операций, игровой активности, а также в конструктивной и графической деятельности у детей с задержкой психического развития (ЗПР). На практике это находит выражение в неспособности восприятия цифр, букв либо иных объектов целостными; возникновении трудностей в ходе разрешения графических задач; при установлении численности элементов, а также определении их положения в пространстве; неспособности последовательно выложить и написать элементы; невозможности осуществить кинестетический, зрительный, кинетический и акустический контроль.

Так, первоклассники часто не способны назвать части своего тела, не могут определить правую или левую руку и пр. Также это может выражаться в незнании направлений перемещения объектов, собственного положения в пространстве, а также неспособности разграничить функции левой и правой руки.

Характерными особенностями детей с ЗПР являются, прежде всего, ограниченность, фрагментарность и неполноценность познаний о находящемся вокруг них социуме. Представления этих детей отличаются упрощенностью, схематичностью. Они испытывают трудности в узнавании перечеркнутых (зашумленных), недорисованных, наложенных изображений, часто путают похожие по написанию буквы, не узнают их составляющие элементы, результатом чего становятся многочисленные ошибки.

У детей с ЗПР образы предметов расплывчаты, не точны, объем

актуализируемых ими образов-представлений существенно меньше, чем у нормально развивающихся сверстников. Темп восприятия младших школьников с ЗПР также характеризуется выраженной заторможенностью. В ходе наблюдения за обучающимися при выполнении заданий отмечаются значительные затруднения, связанные с целенаправленным рассматриванием и узнаванием различного по содержанию материала. При списывании текста учащиеся с ЗПР совершают множество ошибок, также, как и при воспроизведении геометрических фигур по зрительному образцу.

Для школьников этой категории свойственны неполноценность межанализаторных отношений, сложности при создании зрительно-слуховых, двигательно-слуховых и двигательно-зрительных взаимосвязей, что препятствует закреплению грамматико-фонетических соответствий в ходе овладения навыками письма и чтения. Детям с ЗПР присуща также общая пассивность восприятия, бездействие. Эта отличительная черта обуславливает наличие крайне низкого уровня анализирующего наблюдения [1]. Они путают понятия «времена года» и «месяцы», не все могут различить понятие «право» и «лево», не умеют в полном объеме рассказывать об отличительных, главных признаках.

Одной из главных особенностей, обучающихся с ЗПР считаются проблемы в формировании процессов анализа и синтеза, что, в свою очередь, влечет за собой затруднения в переходе от игровой деятельности к учебной, которая является ведущей у детей младшего школьного возраста. Для учащихся 1–2-х классов задания в игровой форме помогут лучше освоить материал, не «выпадая» из процесса обучения.

При реализации в рамках образовательного процесса мероприятий по развитию у младших школьников пространственных взаимоотношений следует учитывать последовательность формирования пространственных функций. Начальной стадией работы выступает становление представлений о собственном теле. Применительно к младшим школьникам рассматриваемая стадия предусматривает овладение и закрепление навыков определения частей тела, находящихся слева и частей тела, расположенных справа. При этом предлагается выполнить, например, такое задание: указать правой рукой на левый глаз и наоборот. Следующая стадия предполагает формирование представлений об окружающей действительности, в частности, овладение умением ориентироваться в пространстве. Сюда можно отнести развитие навыков создания простых планов, схематичных рисунков, чертежей. Третья стадия заключается в развитии понимания пространственных взаимоотношений между соответствующими объектами – тренировка навыков употребления предлогов, указывающих на расположение предмета («из-под», «над», «под», «между», «из-за»). Последняя стадия – развитие способности ориентироваться на плоскости, то есть в пределах двумерного пространства [6].

Работая в рамках каждой указанной стадии, важно придерживаться

установленной последовательности, что позволит достигать развивающих целей эффективнее. В частности, в первую очередь следует работать с понятиями, изучая расположение объектов на вертикальной плоскости (снизу-вверху), далее важно освоить обозначения «сзади» и «впереди», после чего переходить к обучению навыкам определения правой и левой стороны. Чтобы определить, справа либо слева находится предмет, дети устанавливают к какой руке он ближе – правой или левой. Изначально при совершении каждого действия параллельно идет работа глазами и руками. Как только навык определять сторону будет усвоен, используются исключительно обозначения речью.

К методическим приемам, применимым с целью становления навыков ориентации в пространстве, относят: активность в форме игр, указание, демонстрация (демонстрация образца, последовательности, способов действий), повторение и т.д.

Представим в качестве примера некоторые из игр, указав при этом цель игровой деятельности. Так, при формировании «ориентировки на себе», освоении «схемы собственного тела», рекомендовано использовать игры, игровые упражнения, игровые задания. Такие как игра «Обезьянки», упражнение «Покажи у товарища», задания «Назови, что находится выше носа». Разновидностью практического метода обучения является приём использование игр, занимательных упражнений и заданий. Известно, что игра занимает существенное место в жизни младшего школьника. Именно поэтому её применение в качестве метода и приёма обучения детей с ЗПР имеет первостепенное значение.

Учитывая указанное выше, можно назвать пространственные представления своеобразной базой, на основании которой происходит надстройка важных для успешного образовательного процесса способностей писать, читать и считать. Среди характерных признаков пространственного понимания, присущего детям младшего школьного возраста с ЗПР, можно выделить такие факторы, как рассеянность внимания, повышенная отвлекаемость, недостаточно целенаправленный характер деятельности. Также дети этой категории обладают свойством быстро утомляться, легко отвлекаются, что приводит к моральному и физическому истощению. Наблюдается недостаточная способность к произвольной регуляции деятельности и поведения. Следовательно, дети данной категории с затруднением усваивают пространственные понятия, оперировать данными понятиями в реальной жизни им сложнее вдвойне. Ввиду указанного, вполне объяснимо, что при наличии несформированных пространственных представлений успеваемость школьников с ЗПР отличается, как правило, более низкими показателями. Это предопределяет потребность в осуществлении корректирующих мероприятий для предупреждения недостаточного развития пространственных функций, что благоприятно отразится на успеваемости учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боровская И.К. Развиваем пространственные представления у детей с особенностями психофизического развития. Ч.2. М.: Владос, 2017. 904 с.
2. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Академия, 2013. 384 с.
3. Назарова Н.М. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова, Л.В. Андреева и др. М.: Академия, 2008. 400 с.
4. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. пособие. М.: Айрис-пресс, 2007. 112 с.
5. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000. 208 с.
6. Семаго Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы //Дефектология. 2000. №1. С. 12–18 с.
7. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте М.: Академия, 2002, 232 с.
8. Сунцова А.В., Курдюкова С.В. Изучаем пространством с нейропсихологом: Комплект материалов для работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Генезис, 2017. 64 с.

РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А.Д. Шурухина, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Педагогика и психология инклюзивного образования
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Ежегодно в России увеличивается количество детей с задержкой психического развития (ЗПР). Задержка психического развития представляет собой нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции отстают в своём развитии от принятых возрастных психологических норм [3]. Вопросы изучения детей с задержкой психического развития рассматривались в работах К.С. Лебединской, Г.Е. Сухаревой, В.И. Лубовского, М.С. Певзнер и др. Проблема разработки действенных методов, средств и форм преодоления нарушений мышления не теряет своей актуальности и на сегодняшний день.

У данной категории детей часто отмечаются признаки мозаичных органических повреждений центральной нервной системы, что выражается в незрелости эмоционально-волевой сферы и недоразвитии познавательной деятельности. Для дошкольников с задержкой психического развития характерны недостаточный объем общих знаний, ограниченность представлений, быстрое утомление при интеллектуальной деятельности. Мышление таких детей характеризуется как несформированностью отдельных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация), так и нарушением развития мыслительной деятельности в

целом. В процессе анализа и синтеза дети с задержкой психического развития принимают во внимание наиболее «видимые», выступающие из общего контура особенности предметов и явлений. При этом принципиальные функциональные особенности предметов детьми остаются незамеченными. Трудности с выделением главного и существенного приводят к нарушению операции сравнения. Дети с ЗПР в процессе сравнения предметов, явлений, условий и т.д. часто выбирают неправильную стратегию, сравнивая по незначимым или даже несоотносимым признакам. Адекватность обобщения у детей с задержкой психического развития прямо зависит от словарного запаса. Обобщения они, как правило, выполняют, используя только знакомые родовые понятия (деревья, ягоды, транспорт и т.д.), обобщить по «непривычному», внешне незаметному функциональному признаку они не могут. При этом сами родовые понятия детьми плохо актуализируются и дифференцируются. Классификацию дети с задержкой психического развития часто выполняют правильно, однако, она носит интуитивный характер и объяснить её принцип дети не могут. Для всего мыслительного процесса детям с ЗПР присущи замедленность, инертность, быстрая истощаемость и трудности переноса мыслительных действий на другие условия [2].

Принимая во внимание перечисленные особенности мышления старших дошкольников с задержкой психического развития, мы проанализировали программы и методические пособия по развитию мышления и выбрали упражнения, игры и задания, которые могут быть использованы для развития мыслительных операций. Преимуществом описанных ниже заданий мы считаем их универсальность – объем, форма предоставления и содержание упражнений могут варьироваться по уровням сложности в зависимости от особенностей конкретного ребенка.

«Выделение лишнего». Способствует развитию умения дифференцировать существенные и несущественные признаки. Для выполнения требуются карточки, объединенные по смыслу, и одна лишняя. Количество карточек может быть выбрано с учетом объема внимания ребенка. При затруднении ребенку задаются наводящие вопросы или предлагается готовый критерий [1].

«Как это можно использовать?». Ребенку показывается карточка с изображением предмета и предлагается перечислить как можно больше «функций» данного предмета. Упражнение позволяет научить ребенка принимать во внимание не только внешние отличия предмета, но и его функциональное предназначение.

«Назови то, что...». Как и предыдущее задание, данная игра может быть использована для развития умения подбирать предметы по функциональному признаку (найди то, что режет, пилит) или обучать детей способности подбирать предметы по заданному признаку (найди то, что круглое, зеленое).

«Найди общее и различие». Ребенку показываются две схожие по родовой принадлежности карточки, например собака и волк. Цель задания – выделить общие и различные признаки изображенного (животные; домашнее и дикое). Упражнение позволяет научить ребенка выделять сопоставимые критерии сравнения.

«Подбери пару». Обучающимся предлагается рассмотреть пару картинок (например, собака и будка), установить причинно-следственную связь между картинками, объяснить её и по аналогии подобрать пару для третьего изображения [4].

В игре «Узнай по части» дети рассматривают картинки с изображением части предмета (хвост животного, ножка стола) и угадывают, что должно быть изображено.

В задании «На что похоже?» дошкольникам предлагается установить какой реальный предмет изображен схематично (палочками, геометрическими фигурами).

Обучить детей устанавливать логические связи между вещами, явлениями и понятиями можно с помощью упражнения «Логические цепочки». Даются два совершенно не похожих объекта, например, рыба и бутылка. Задача – найти как можно больше того, что связывает эти объекты.

Задания на установление последовательности событий также способствует развитию мышления. Для этого детям предлагается серия картинок с изображением разных моментов одного события. Цель – установить последовательность картинок.

У дошкольников с задержкой психического развития имеются трудности в сопоставлении противоположных признаков предметов. Дети часто сопоставляют твердый с пушистым (а не с мягким), короткий с большим (а не с длинным). Игра «Скажи наоборот», подразумевающая подбор антонима к заданному слову, позволяет уточнить в представлении детей признаки предметов и закрепить за ними правильное прилагательное.

В методических пособиях для педагогов часто встречается описание упражнения «Подбери признаки». Детям предлагается подобрать как можно больше признаков к предмету или явлению. В ходе упражнения дети учатся рассматривать предметы и явления с «разных сторон» (с точки зрения цвета, формы, материала, функций и т.д.). Педагог может использовать наводящие вопросы: «Какой формы?», «Какой наощупь?», «Из чего сделано?».

В заключение отметим, что для достижения наибольших результатов мы рекомендуем использовать предложенные игры и задания на материале окружающего мира, параллельно обогащая представления детей о предметах и явлениях. Также стоит учитывать психолого-педагогические особенности детей с ЗПР и использовать наглядные опоры, короткие и четкие инструкции. Уровень сложности упражнений должен быть подобран в соответствии с индивидуальными возможностями ребенка и быть ориентирован на зону ближайшего развития [5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабкина Н.В. Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития: пособие для школьного психолога. М.: Школьная Пресса, 2006. 80 с.
2. Богданова В.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития специалистами центра психолого-медико-социального сопровождения // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. С. 10–13.
3. Дети с задержкой психического развития / под ред. Власовой Т.А., Лубовского В.И., Цыпиной Н.А. М.: Просвещение, 1984. 119 с.
4. Никишина Н.Б. Специальная психология. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов. М.: ВЛАДОС, 2004. 128 с.
5. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2006. 400 с.
6. Шевченко С.Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР. Пособие для дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений. М.: Школьная Пресса, 2005. 80 с.

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ МЕТОДЫ КОММУНИКАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Н.А. Бонь, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Педагогика и психология инклюзивного образования
Научный руководитель – д-р психол. наук, проф. А.Л. Сиротюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Расстройство аутистического спектра (РАС) представляет собой общее расстройство развития, которое обнаруживается в младенчестве или детстве, характеризуется стойким дефицитом способности начинать и поддерживать социальное взаимодействие и общественные связи, а также ограниченными интересами и поведенческими действиями, которые носят часто повторяющийся характер.

В 1943 г. доктор Л. Каннер впервые выделил аутизм у детей в качестве отдельного нарушения психического развития. В своих работах он охарактеризовал особый тип отклонения в развитии ребенка, присвоив ему название – синдром раннего детского аутизма (синдром Каннера) [3]. Его исследования позволили составить характеристики основных проявлений данных отклонений: ребенок с диагнозом РАС старается абстрагироваться от окружающего мира; ощущает комфорт, когда находится наедине с самим собой; в процессе установления контактов с другими людьми испытывают трудности; поведение таких детей отличается однообразными стереотипными действиями, манипуляциями с выбранным предметом в течение длительного времени. Современная литература предоставляет большое количество исследований, которые раскрывают вопрос коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра [1].

Коммуникация представляет собой процесс взаимодействия между говорящим и воспринимающим субъектами обмена информации. Важность

развития коммуникации заключается в возможности взаимодействия с окружающими, в выражении собственного мнения и оказании влияния на других, что позволяет развивать положительную самооценку и снижает дезадаптивное поведение. Трудности в развитии коммуникации, языка и речи – это та область ключевых дефицитов ребенка с РАС, с которой в основном работают педагоги. Важно отметить, что часть детей с РАС начинают говорить достаточно рано, но характер их речи не является направленным и коммуникативным в то время, как другие – вовсе не используют вербальные средства общения. В определении коммуникаций важно понимать, что они представляют собой глобальную сферу развития, а речевые навыки выступают лишь частью данной сферы. Еще одним важным фактором выступает понимание различий между развитием речи и развитием языковых навыков. Чаще всего дети с РАС испытывают трудности в развитии речи в то время, как языковое, коммуникативное и социальное развитие выступает ключевой проблемой. Язык представляет собой знаковую систему, необходимую для осуществления функции коммуникации и функции мышления [4]. Речь выступает одной из форм обобщения с помощью применения языковых конструкций, а также основным способом самовыражения и взаимодействия с окружающими людьми. В обычной жизни даже люди, владеющие навыками речевого общения, используют различные формы коммуникации: выражение лица, положение тела, интонации, тон голоса. Также применяют язык жестов или письменные формы взаимодействия. Следовательно, если ребенок не использует речь в процессе коммуникации, то можно выбрать другие подходы к его обучению и развитию.

Способности к коммуникации у ребенка с РАС развиваются по определенному принципу: начинается позже, происходит медленно и неравномерно, с опережением или отставанием в разных сферах. Из-за этого происходят трудности в процессе общения и поиска замещающих паттернов поведения. Некоторые дети говорят слова или выражения не потому, что хотят ответить на вопрос, а потому что эти слова они услышали когда-то и пробуют воспроизводить. Данный феномен носит название «эхолалия» и не носит в себе функции коммуникации. Для снижения уровня тревоги и поддержания устойчивого эмоционального поведения ребенка с РАС в процессе коммуникации необходимо осознание сложностей в общении таких детей, использование стратегий поддержки, развитие рецептивного и экспрессивного языка.

Для подбора альтернативных методов развития коммуникации детей с РАС необходимо провести диагностику актуального уровня коммуникации детей данной категории. Методами, которые позволяют оценить уровень развития коммуникативных навыков, можно назвать Матрицу общения / коммуникации Ч.Роуланда (матрица делит коммуникацию на семь уровней, соответствующих типичным этапам

освоения коммуникативных навыков); инструмент VPMAPP на основе работы Б.Ф. Скиннера «Вербальное поведение»; нормированную шкалу для оценки речи в виде «Теста речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты», «Теста речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и предложения» (в адаптации на русский язык [2], авторы Ф. Дейл, Э. Бейтс, Л. Фенсон, С. Резник).

Современные исследования доказали, что альтернативные методы коммуникации не наносят вреда ребенку с РАС и не тормозят развитие вербальной речи, так как выступают дополнительной поддержкой коммуникации. В процессе правильного применения альтернативных методов коммуникации ребенок-аутист слышит речь, обращенную к нему, и начинает понимать и осознавать ее.

Альтернативные методы коммуникации представляют собой систему коммуникаций, заменяющих речь. Они необходимы людям с затруднениями речи, с признаками неразборчивости речи, при физических ограничениях в использовании голосовых связок.

Вспомогательные и альтернативные коммуникации (ВАК) представляют собой любую форму языка, кроме речи, которые облегчают социальные коммуникации ребенка с расстройствами аутистического спектра. Наличие большого числа устройств ВАК для детей с РАС, не умеющих говорить, определяется наличием отличительных особенностей детей данной категории. При выборе ВАК необходимо вести командную работу специалистов, которая определяла бы конкретное устройство ВАК для конкретного ребенка с проблемами. Критериями в данном случае характеризуются когнитивные и моторные навыки ребенка с РАС, его стиль обучения, коммуникативные потребности и способности к чтению.

Применение на практике обучения детей с РАС устройств ВАК отмечается эффективным. При решении использования устройства ВАК к конкретному ребенку, необходима поддержка всего окружения данного ребенка, чтобы выстраивать систему общения на основе ВАК.

Детям с расстройствами аутистического спектра подходят такие типы ВАК: система PECS (коммуникационная система обмена картинками); жестовый язык, интерактивные коммуникативные доски; коммуникативные карточки-подсказки; книги разговоров; коммуникативные устройства с синтезатором речи. PECS (Picture Exchange Communication System) является одним из методов альтернативной коммуникации. Эта система позволяет ребенку с РАС производить процесс коммуникации посредством карточек, если у него возникает личное желание что-то попросить или сделать. Обучение в системе PECS создает благоприятную основу для развития речи в детей с РАС. Существуют исследования, в которых описывается в качестве результатов применения системы PECS развитие у детей спонтанной речи. Общение в данной системе строится на основе обмена картинками, которые изображают требуемый предмет или желаемое

действие ребенка. Партнер по коммуникации воспроизводит желание ребенка после получения от него картинки.

Жестовый язык представлен несколькими вариантами: американский жестовый язык, британский жестовый язык, Макатон (ТМ), жестовая речь Пгет Гормана, точный жестовый английский. Предпочтительным вариантом в процессе выбора альтернативных методов коммуникации с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, выступает Макатон.

Макатон (Macaton) является уникальной языковой программой, которая сочетает в себе звучащую речь, жесты и символы. Целью данной программы выступает предоставление возможностей общения людей с физическими или интеллектуальными отклонениями в развитии. Главным отличием данной программы от других альтернативных методов коммуникации является то, что при использовании различных каналов передачи и восприятия информации одному предмету соответствует сразу и жест, и символ, а также грамматически верная речь самого преподавателя. Макатон представляет собой очень гибкий вариант программы, который может иметь адаптации под нужды любого ребенка и иметь направленность на разные уровни развития. Макатон – это система жестов в упрощенном варианте, которые легко продемонстрировать, а также легко повторить и запомнить. Важно отметить, что если при обучении ребенка применяется данный метод альтернативной коммуникации, то его необходимо освоить и ближайшему окружению.

Интерактивные коммуникативные доски представляют собой визуальные символы, организованные по темам. Такие доски могут иметь разный размер и формат, все зависит от занятия и ситуаций, для которых они применяются. Доски изготавливают как в портативном, так и в стационарном формате. Процесс выбора и организации визуальных символов происходит таким образом, чтобы побуждать ребенка с РАС к развитию его функциональной коммуникации.

Карточки-подсказки чаще применяют с детьми, у которых развита вербальная сторона коммуникаций. Они необходимы для напоминания ребенку о том, что нужно сказать, а также для предоставления альтернативного метода коммуникации. Традиционно такие карточки составляют из одного или двух сообщений, которые показаны в виде рисунка и повторяются письменной речью. По факту данные карточки выступают заменителями вербальных подсказок. Это условие и выступает главным преимуществом, так как дети с РАС в своей деятельности имеют привычку полагаться на устные подсказки взрослых. Карточки-подсказки помогают ребенку с расстройствами аутистического спектра в состоянии стресса сообщить важные вещи, о которых он не может сказать.

Книги разговоров могут быть составлены только из картинок, или содержать записи диалогов на повседневные тематики. Цель составления таких книг – повышение навыков ведения диалогов. Темы разных диалогов

совмещаются в небольшие книги, бумажники или блокноты и применяются в процессе реальных диалогов со взрослыми. Важным моментом служит составление данных книг согласно возрасту ребенка, который будет применять их, а также практическое значение, то есть описанные диалоги и ситуации должны быть реальными и нужными в жизни ребенка. Также можно использовать фотографии окружающих ребенка мест и людей для придания данным книгам реалистичного характера. Книги разговоров дают основу ребенку для построения собственной коммуникации. Они визуально показывают процесс обмена репликами и помогают сохранять тему разговора.

Коммуникативные устройства с синтезаторами речи выступают своеобразными проводниками в процессе коммуникации невербальным детям с РАС, обеспечивая озвучивание их желаний. Выбор подходящей технологии для ребенка с РАС должен проводиться командой профессионалов. Далее происходит определение рабочего словаря, оформление самого устройства, размера символов и основных ситуаций, которые будут побуждать ребенка использовать данное устройство. Коммуникационные вспомогательные устройства могут быть стационарными или портативными (переносными). Так же они имеют альтернативное название – речевой компьютер, токер, говорун, talker. Одним из популярных коммуникативных устройств является BIGmack, который представляет собой просто вспомогательное техническое устройство коммуникации с речевым выводом, с помощью которого можно записать и сохранить в памяти голосовые сообщения продолжительностью до 20 секунд. Так же существует еще одно устройство – Аладин Токер (AladinTalker), которое сочетает в себе картинку как символы коммуникации программы «Boardmaker» с электронным выводом речи. При индивидуальном составлении экранных панелей управления за картинками или символами прикрепляют выводимые единицы речи. Один символ может дать понятие другому уровню коммуникации. При наличии модуля «Зебулон» в коммуникаторе Аладин Токер есть возможность использования экранной клавиатуры с речевым сопровождением. Это условие позволяет детям, которые уже научились писать, расширять словарный запас своего устройства.

Таким образом, альтернативные методы коммуникации для детей с расстройствами аутистического спектра способствуют улучшению лингвистических навыков, совершенствуя их для процесса коммуникации, взаимодействия, выражения личных потребностей и желаний, дают возможность ребенку рассказывать информацию с помощью кодификации своих представлений, тем самым повышая персональный человеческий потенциал. Неговорящий ребенок может заговорить, обрести определенные алгоритмы ведения диалога, которые позволят ему вступить в коммуникацию с окружающими, а также развить свою познавательную сферу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами

аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. СПб.: СЕАНС, 2018. 202 с.

2. Елисеева М.Б., Вершинина Е.А., Рыскина В.Л. Макартуровский опросник: русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Нормы развития. Образцы анализа. Комментарии. Иваново: ЛИСТОК, 2016. 76 с.

3. Каннер Л. Аутистические нарушения аффективного контакта (пер. с англ. В.Е. Кагана) // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2010. №№1-2. Т. 10. № 1. С. 85–98.

4. Сахьянова С.В. Развитие коммуникации у детей с РАС (расстройство аутистического спектра): метод. рекомендации. Иркутск: ГАУ ЦППМиСП, 2021. 39 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С ОНР И ЗПР

М.В. Дейнека, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Педагогика и психология инклюзивного образования
Научный руководитель – д-р психол. наук, проф. С.Н. Махновец
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Коммуникация – механизм, посредством которого обеспечивается существование и развитие человеческих отношений, включающий в себя все мыслительные символы, средства их передачи в пространстве и сохранения во времени (Ч. Кули).

Способность к коммуникации предполагает овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знания культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному.

Коммуникативные навыки и умения проявляются в следующем: давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться; психологически программировать процесс общения, опираясь на особенности коммуникативной ситуации; осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации. Психоречевые нарушения у детей часто создают для них значительные трудности в построении коммуникации. Особенно это актуально для подростков. Как показывает Э.Б. Дунаевская, подростки с нарушениями развития, обучающиеся в рамках инклюзивного образования, имеют нарушения коммуникации и заниженную самооценку [2].

Дети с психоречевыми нарушениями представляют собой достаточно обширную группу с диагнозами, различными по степени тяжести, влекущими за собой от незначительных трудностей в общении и обучении, до глубокой дезадаптации. Существуют 6 видов дизонтогенеза (нарушенного развития). Эти виды дизонтогенеза применимы как к психическим, так и к речевым функциям.

В нашей статье мы рассмотрим особенности психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных умений и

навыков детей с такими выраженными нарушениями, как ОНР и ЗПР. У детей с ОНР недостаточность развития речи становится проблемой для становления первичных коммуникативных навыков. В свою очередь, коммуникативные факторы влияют на дальнейшее развитие речи, что препятствует дальнейшему развитию коммуникации [9].

Важный вывод делает О.И. Шкуркина, сравнив группы детей с нарушениями речи с группами детей, имеющих нарушения волевой регуляции. Недоразвитие речи у детей сопровождается нарушением операций регуляции и контроля когнитивной деятельности. Анализ функционального состояния регуляторных систем мозга выявил у детей с общим недоразвитием речи изменения электрической активности, свидетельствующие о незрелости фронто-таламической регуляторной системы и системы неспецифической активации [10].

В эмоциональной сфере у детей с ОНР отмечаются вторичные нарушения, которые связаны с сенсорной и коммуникативной депривацией.

Отмечаются нарушения формирования эмпатии. Н.М. Заяц и М.Б. Смаилова указывают, что у детей с ОНР значительно позже формируется эмоциональная лексика. Депривация приводит к тому, что социальный опыт детей оказывается недостаточным, чтобы понимать эмоции других людей. При этом если эмоции людей из окружения всё же вызывают у детей с ОНР отклик, когда речь заходит о каких-то абстрактных персонажах (например, героях книг, фильмов), дети с нарушениями речи часто оказываются к ним совершенно равнодушны [4].

Следует отметить, что у детей с ОНР нарушено не только продуцирование речи, но и её восприятие. Часто внешне дети с ОНР могут производить впечатление всё понимающего, но неговорящего ребёнка. Однако тесты показывают у этих детей восприятие речи на крайне слабом уровне. При этом, как указывает Ю.И. Митрога, снижается и речевая мотивация, т.к. успешное использование речи с целью коммуникации создаёт мотивацию для дальнейшего использования речи для общения, а в случае, когда ребёнок испытывает трудности с речевой коммуникацией, он, напротив, теряет интерес к речевой коммуникации [6].

Дети с ОНР не выступают в качестве инициаторов общения, оставаясь пассивными. Во время совместной ролевой игры практически не используют речь, озвучивая только императивы, такие, как «иди», «ешь».

Такие дети имеют трудности с регуляцией речевого поведения. Причём, основные трудности – не в воспроизводстве, а в понимании речи: испытывая затруднения с пониманием обращённой речи, дети не могут адекватно отвечать на речевое сообщение, испытывают затруднения с отслеживанием смысловой цепочки речевой коммуникации.

Несформированность речевых умений влечёт за собой несформированность коммуникативных умений. Дети с ОНР испытывают значительные трудности при овладении речевым этикетом; испытывают

трудности с пониманием значения речевого этикета, испытывают затруднения в речевых ситуациях, требующих быстрого реагирования.

Специалисты приходят к выводу, что дети с ОНР имеют значительные коммуникативные затруднения. Помимо того, что дети с ОНР испытывают трудности в подборе средств для формулирования речевого сообщения, у них снижена мотивация к речевой коммуникации, для них представляет сложность восприятие обращённой речи и отслеживание речевой цепочки. Дети с ОНР с трудом воспринимают речевой этикет.

Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативных умений и навыков детей с общим недоразвитием речи должно быть направлено на развитие речи, формирование социальных понятий, коммуникативных умений [7].

Следовательно, в основе психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных умений и навыков детей с ОНР должны быть логопедические занятия. Занятия должны быть направлены на коррекцию всех сторон речи – развитие фонематического восприятия, звукопроизношения, работа над словарным запасом, формирование связной речи.

Вторым по важности является развитие словесно-логического мышления. Обычно оно формируется на основе речевого развития. Но поскольку речевое развитие затруднено, что нарушается и развитие этой формы мышления. Поэтому нужны отдельные занятия, чтобы развивать способности к осмысленной коммуникации.

Рассматривая коммуникативные затруднения детей с ЗПР, Е.А. Мовсяра [3] видит две основные причины нарушений речевой коммуникации у детей с ЗПР: незрелость, которая влечёт за собой ситуативность поведения, и недостаточную сформированность речевых навыков. Данный автор отмечает у детей с ЗПР стойкое фонетическое недоразвитие, преобладание существительных при дефиците прилагательных, глаголов и иных частей речи. Кроме того, у них отмечается пониженная речевая активность, бедность речи, несамостоятельность в речевом творчестве.

Дети с ЗПР испытывают сложности с пониманием обращённых к ним вопросов. Им трудно даётся оформление высказывания из-за недостаточным владением речевыми средствами – как фонетическими, так и лексическими, и синтаксическими.

У детей с ЗПР снижены причины коммуникативной мотивации по следующим причинам: из-за сниженной мотивации к познавательной деятельности у детей с ЗПР быстро исчерпываются поводы для речевого общения, соответственно и побуждения к высказываниям (не о чем говорить); из-за недостаточного объёма знаний и недостаточности средств общения (бедности словарного запаса) дети с ЗПО испытывают трудности при формировании ответа на речевое высказывание; из-за нарушенного восприятия речи и отсутствия попыток вникнуть в то, что говорит собеседник дети с ЗПР не понимают собеседника.

Формирование коммуникативных умений и навыков у детей с ЗПР имеет следующие особенности: нарушение приёма информации, искажённое либо неполное восприятие информации; отсутствие внимания к собеседнику, стремление к монологу, а не диалогу, перебивание, стремление рассказать своё; трудности с выражением мысли – необходимость наводящих вопросов, большое количество слов-паразитов; неумение планировать высказывание [8]. Наибольшее затруднение у детей с ЗПР вызывает коммуникация с целью осуществления совместной деятельности.

Обобщая информацию по коммуникативным навыкам детей с ЗПР можно сказать, что для этих детей характерны трудности восприятия и речевого оформления высказывания и проблемы с содержанием высказывания и речевой мотивацией, пониманием речевых ситуаций [1].

Значительным препятствием к развитию устной речевой коммуникации у детей с ЗПР является несформированность социальной компетентности. Для формирования социальной компетентности у ребёнка с ЗПР необходимо создание специальных условий, включающих в себя адаптацию ребёнка к условиям образовательной организации, целенаправленное формирование навыков общения со сверстниками, навыков понимания чувств и эмоций, навыков работы с собственными агрессивными побуждениями. Важным элементом является формирование произвольности поведения. Хорошим условием для формирования социальной компетентности является разновозрастная среда [5].

Итак, можно выделить следующие особенности формирования коммуникативных умений и навыков детей с ЗПР: нарушение логической стороны речи, которое выражается в неправильном восприятии сообщения, отсутствие логической основы для построения ответной реплики; нарушения поведения при построении коммуникации, неумение слушать, соблюдать речевой этикет, отсутствие интереса к собеседнику, эгоцентризм.

В основе психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных умений и навыков у детей с ЗПР должна лежать, прежде всего, дефектологическая и психологическая коррекция. Дефектологическая коррекция должна в первую очередь создавать основу для вербального мышления. Однако при этом необходимо развивать и более ранние формы мышления – наглядно-действенную и наглядно-образную.

Вторым по важности моментом является социальная составляющая общения, которая развивается в рамках специальных групп общения.

Работа над нарушением речи должна проводиться в том случае, если такие нарушения присутствуют.

Инклюзивная среда предполагает достаточно ограниченные возможности по специализированному коррекционному обучению таких детей, однако даёт возможности для их адаптации. Включение таких детей в класс или в группу детей без нарушений в развитии предполагает серию индивидуальных занятий или занятий в малых группах для формирования

коммуникативных умений.

Таким образом, дети как с ОНР, так и с ЗПР имеют серьёзные предпосылки к нарушению коммуникации, которые выражаются в несформированности речевой компетенции, которая в наибольшей степени выражена у детей с ОНР, но как вторичный дефект может присутствовать и у детей с ЗПР: отсутствие коммуникативной мотивации и коммуникативной инициативы; недостаточное понимание речевых ситуаций, которое влечёт за собой трудности реагирования на них, неадекватные реакции у детей с ЗПР; неразвитость словесно-логического мышления.

Анализ методов и подходов формирования коммуникативных навыков у детей с ОНР и ЗПР выявил схожесть подходов, применяемых к обеим группам детей, и эти подходы можно применять в инклюзивной среде. Все учёные сходятся на том, что детям с психоречевыми нарушениями необходимы тренинги или занятия, направленные на развитие непосредственно речевых навыков, навыков эмпатии, понимания чужих эмоций, навыков совместной деятельности, освоение навыков коммуникации в различных ситуациях общения. При этом для детей с ОНР наибольшую важность имеет логопедическая коррекция, в то время как для детей с ЗПР – работа с дефектологом по коррекции когнитивных нарушений и работа с психологом по повышению социальной компетентности, обретению навыков группового общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дмитриева Е.Е., Белова Е.Н. Развитие речевого общения у детей с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №72-4. С. 326–328.
2. Дунаевская Э.Б. Особенности самоотношения подростков, обучающихся в системе инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-3. С. 165–166.
3. Жнечкова К.А., Дмитриева Е.Е. Изучение коммуникативной компетентности у младших школьников в условиях инклюзии // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №66-2. С. 124–127.
4. Заяц Н.М., Смаилова М.Б. Особенности эмоциональной сферы детей с общим недоразвитием речи // Информация и образование: границы коммуникаций INFO. 2018. №10 (18). С. 172–179.
5. Конева И.А., Карпушкина Н.В. Коммуникативные особенности младших школьников с задержанным и нормальным психическим развитием // АНИ: педагогика и психология. 2019. №2 (27). С. 338–341.
6. Митрога Ю.И. Особенности развития речевой коммуникации у детей с общим недоразвитием речи // Глобус: психология и педагогика. 2020. №2 (37). С. 7–8.
7. Мишенина О.Н. Особенности коммуникативной компетентности у детей с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №67-4. С. 281–286.
8. Павлова А.С. К вопросу о психологическом сопровождении детей с задержкой психического развития в условиях дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №66-4. С. 201–203.
9. Шкуркина О.И. Особенности эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. 2018. № 27 (213). С. 146–148.
10. Янченко И.В. К вопросу о первичных и вторичных нарушениях в структуре дефекта

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ
А.Д. Васильева, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Педагогика и психология инклюзивного образования
Научный руководитель – д-р психол. наук, проф. С.Н. Махновец
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

С принятием Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 годы, которая была принята по внедрении инклюзивного образования, в качестве одной из задач инклюзивного образования и Федерального закона № 320-ФЗ от 02.07.2021 г. «О внесении изменений в федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», становится очень важным полностью понять это явление, особенно для тех, кто работает в сфере образования [7]. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста зависит от многих факторов и причин. Одной из важнейших задач психолого-педагогического сопровождения является обучение ребенка с особыми образовательными потребностями преодолению трудностей общения. Развитие коммуникативных навыков детей с особыми образовательными потребностями требует большого количества времени и усилий. Успех взаимодействия ребенка с особыми образовательными потребностями во многом зависит от усилий таких специалистов как: педагог-психолог, учитель, а также других узких специалистов. Включение детей с особыми образовательными потребностями в среду, в которой обычно развиваются нормотипичные сверстники, приводит к необходимости изменения образовательного процесса и оказания психологического-педагогического сопровождения этой категории детей на протяжении всего учебного периода. Особенно важно психолого-педагогическое сопровождение для детей младшего школьного возраста, потому что в это время младший школьник адаптируется к новым условиям, приобретает новый статус [3].

Психолого-педагогическое сопровождение – это профессиональная деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в школьной среде. Ребенок, приходя в школу и погружаясь в школьную среду, решает свои определенные задачи, реализует свои индивидуальные цели психического и личностного развития, социализации, образования и др. В частности, психолог, сопровождая вместе с педагогом ребенка в процессе школьного обучения, может, с одной стороны, помочь ему максимально использовать предоставленные возможности для образования или развития, а с другой стороны, приспособить индивидуальные особенности к заданным условиям школьной жизнедеятельности.

А.Г. Бердникова формулирует следующие задачи, стоящие перед службой психолого-педагогического сопровождения: психологическая экспертиза компонентов и средств учебного процесса (образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений); содействие росту и развитию психологической компетенции всех участников образовательного процесса; профилактика психологических проблем учащихся, обусловленных их возрастными особенностями; поддержка ребенка в решении стоящих перед ним актуальных задач развития, обучения, социализации: сложностей в процессе обучения, проблем взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями, в освоении значимых и наиболее ценных методов познания, общения и понимания себя и других [1].

В настоящее время не решена следующая проблема: рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению разрабатываются только для учащихся коррекционных школ, которые включают интеграцию детей в классы в соответствии с общим нозологическим статусом. Между тем, дети с особыми образовательными потребностями сейчас учатся во многих учебных заведениях, а, следовательно, это приводит к пониманию того, что необходимо создавать инклюзивное образование для всех образовательных учреждений [4].

Выделяют следующие компоненты психолого-педагогического сопровождения: 1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса субъекта образовательного процесса. 2. Создание социально-психологических условий для развития личности субъекта образовательного процесса. 3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи субъектам, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении, а также лицам, взаимодействующим с ними [4].

Мы пришли к выводу, что необходимо отделять образовательное пространство от инклюзивного образовательного пространства. Под образовательным пространством мы понимаем неотъемлемую часть интегративного единства общества и мирового образовательного пространства нормативно или спонтанно в структурированной системе [5].

В рамках Федерального государственного образовательного стандарта мы понимаем, что инклюзивное образование – это не коррекционные мероприятия для детей с особыми образовательными потребностями, а оказание необходимой помощи детям в освоении образовательной программы. При этом ФГОС указывает на то, что необходимо отталкиваться от возрастных, индивидуальных особенностей ребенка, его потребностей, взаимодействия с окружающими детьми, адаптации непосредственно в образовательном процессе [7].

Л. С. Выготский был одним из первых ученых, который обратил

внимание на необходимость инклюзивного (комплексного) образования детей с особыми образовательными потребностями. В дальнейшем он разработал идею внедрения ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс совместно с нормотипичными детьми. Л.С. Выготский считал, что при воспитании, обучении ребенка с особыми образовательными потребностями важно включать его в жизнь и общество нормотипичных детей. Именно идеи Л.С. Выготского были взяты для реализации инклюзивного образования в школах США и Западной Европы. Россия только сейчас начинает перенимать опыт зарубежных стран обучения и взаимодействия в образовательном процессе с детьми с особыми образовательными потребностями. Кроме того, ученый считал, что интеграция ребенка с особыми образовательными потребностями – это не биологический, а социальный аспект. Потому что педагоги, осуществляющие работу с детьми с особыми образовательными потребностями, сталкиваются не только с биологическими дефектами, но и с социальными. Л.С. Выготский исходил из предположения, что воспитание, развитие и обучение ребенка с особыми образовательными потребностями должно строиться в условиях общего образования, общего обучения, совместно с нормотипичными детьми [2].

Д.Ю. Скрябина, В.В. Баженова в своих исследованиях основываются на том, что психолого-педагогическое сопровождение – это не только развитие психолого-педагогического статуса ребенка с особыми образовательными потребностями, но и создание особых социально-психологических и воспитательных условий для сопровождения и содействия обучению и развитию. Авторы отмечают, что указанное определение применимо не только к ребенку с особыми образовательными потребностями, но и ко всем участникам образовательного пространства [5].

Интеграция ребенка с особыми образовательными потребностями, вероятно, имеет определенные ограничения. В ходе теоретического изучения литературы мы пришли к выводу, что если совместное обучение для ребенка с особыми образовательными потребностями не комфортно, то такому ребенку необходимо предоставить возможность учиться в специализированных коррекционных школах, при этом не исключать возможность участия ребенка с особыми образовательными потребностями в совместных внеклассных мероприятиях с нормотипичными детьми. Инклюзивное образовательное пространство необходимо строить на таких основополагающих принципах как ранняя интеграция во всеохватывающую среду; создание корректирующего сопровождения; режим совместной работы. Инклюзивное образование предполагает, что родители (законные представители) несут ответственность за образовательные, личностные, воспитательные результаты развития ребенка, они должны принимать активное участие в этом процессе [5].

В условиях психолого-педагогического сопровождения ребенка с

особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовательном процессе необходимо придерживаться следующих характеристик: длительность взаимодействия ребенка с особыми образовательными потребностями с нормотипичными детьми, направленность такого взаимодействия, погружение в реальную ситуацию ребенка. При реализации данных характеристик необходимо в первую очередь отталкиваться от внутренней позиции ребенка с особыми образовательными потребностями. Педагог, осуществляющий работу с таким ребенком, должен давать ему право выбора и создавать комфортные условия для развития этого ребенка.

Д.Ю. Скрыбина отмечает, что дети с особыми образовательными потребностями недостаточно времени уделяют общению с другими детьми, они совсем не принимают участие в общении с большими группами. Чаще всего такие дети самоизолируются от общества, стараются уединиться или же отдают предпочтение общению с одним сверстником. Автор считает, что во взаимодействии ребенка с особыми образовательными потребностями с нормотипичными детьми заложена сложная система взаимодействия. Нормотипичные дети часто не знают, как себя вести с таким ребенком, как с ним общаться, что с ним можно делать, а чего нельзя. Д.Ю. Скрыбина пришла к выводу, что между детьми с особыми образовательными потребностями и нормотипичными детьми наблюдается большое количество препятствий во взаимодействии [6].

Таким образом, мы можем прийти к следующему выводу: система психолого-педагогического сопровождения призвана помочь ребенку младшего школьного возраста с особыми образовательными потребностями включиться в образовательный процесс совместно с другими нормотипичными детьми. Ребенок с особыми образовательными потребностями при успешном взаимодействии с другими детьми развивает осознанность как качество личности, эмпатию, отзывчивость, признание равенства и уважения. Также появляется желание и готовность взаимодействовать со всеми детьми без учета особенностей их развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердникова А.Г. Психолого-педагогическое сопровождение как составляющая образовательного процесса // Сибирский пед. журнал. 2013. № 5. С. 240–243.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. -54 с.
3. Малофеев Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Альманах Ин-та коррекционной педагогики РАО. 2000. № 1. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/sovremennuj-etap-v-razvitii-sistemy> (дата обращения: 15.02.2022).
4. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования: учебное пособие / К.В. Адушкина, О.В. Лозгачёва; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: [б. и.], 2017. 163 с.
5. Скрыбина Д.Ю. Реализация эффективного включения ребенка с ОВЗ в образовательную среду // Актуальные проблемы педагогики и образования: сб. науч. ст. / науч. ред. и сост. Н.А. Асташова. Брянск: РИО БГУ: Белобережье, 2018. С. 141–146.
6. Скрыбина Д.Ю., Баженова В.В. Психолого-педагогическое сопровождение младших

школьников с особыми образовательными потребностями в инклюзивном пространстве образовательной организации // Наука и школа. 2020. № 1. С. 68–78.

7. Федеральный закон от 02.07.2021 № 320-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389010/

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А.Д. Дондукова, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Педагогика и психология инклюзивного образования
Научный руководитель – к.физ.-мат.наук, доц. С.Ю. Щербакова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассматривая особенности детей с задержкой психического развития, можно отметить их очень низкий уровень развития восприятия, слабое интеллектуальное развитие, отсутствие навыков самоконтроля, слабое чувство интереса к чему-либо, непонимание важности ответственности, неравномерность и медлительность устойчивого внимания, отклонения в развитии памяти, сниженный уровень познавательной активности. То есть, под задержкой психического развития понимается отставание всех психических функций от нормы. Данный момент в развитии негативно сказывается на эффективности деятельности детей с отклонениями.

Особенно четко видны отклонения в развитии, когда ребенок приходит учиться в первый класс. Первоклассники с ЗПР быстро становятся неуспевающими и полностью теряют интерес к учебному процессу. Добавляются трудности в случае переключения внимания, преобладание именно игрового мотива деятельности, неумение умственно мыслить, трудности при выполнении заданий и, в частности, в самостоятельной работе [2].

На учебный процесс и формирование адекватной учебной мотивации негативно сказывается отрицательное поведение учащегося. У детей с отклонениями в развитии процесс возбуждения и торможения мало сбалансирован. Такие дети либо очень скованны, зажаты и стеснительны, либо наоборот, агрессивны и очень импульсивны, что в данном случае может приводить к насмешкам со стороны сверстников.

Выделяются несколько типов задержки психического развития, которые оказывают влияние на формирование мотивации: конституциональный, соматогенный, психогенный, церебрально-органический по происхождению.

Рассмотрим сформированность учебной мотивации у детей с ЗПР конституционального происхождения.

Дети отличаются не только несформированностью психики, но и телосложением. Таких детей еще характеризуют гармонически психофизиологический инфантилизм. У детей преобладающее настроение

положительное, все обиды быстро забываются, настроение всегда стабильное и перепады случаются редко.

Так же у детей с ЗПР отмечается незрелость или несформированность эмоционально-волевой сферы, что так же отрицательно сказывается на формировании мотивации к учению. Освоившись в школе, ребенок начинает вести себя неподобающе: требования со стороны педагогов не выполняет, общешкольных правил не придерживается, может опоздать на урок или начать играть на уроке, при этом вовлекая всех в свою деятельность, при письме может дорисовывать буквам какие-нибудь дополнения, что приводит к отвлечению сверстников со стороны. Также дети с ЗПР не понимают, что значит хорошая или плохая оценка, им просто нравится, что у них стоит какая-то оценка в тетради.

Поэтому дети с ЗПР с первых дней обучения в школе становятся неуспевающими, к чему приводят следующие причины: выполнение только того, что интересно ребенку, несформированность интеллектуального развития, памяти, речи, мышления, маленький словарный запас [6].

Необходимо отметить, что у детей данной категории можно сформировать положительную мотивацию, при условии, что будет создана специальная среда с игровыми формами работы.

Дети с ЗПР соматогенной направленности появляются в случае перенесенных различных заболеваний в самом детстве. Необходимо отметить, что интеллект у таких детей полностью не нарушен, но в силу серьезной его истощенности, ребенок очень рассеянный.

Дети с ЗПР данного типа испытывают серьезные трудности в адаптации в новой обстановке, очень долго привыкают к новой обстановке, могут много плакать и быть довольно пассивными, однако при общении с педагогами проявляют вежливость. Такие дети характеризуются неорганизованностью, беспомощностью, отсутствием интереса при выполнении заданий, отсутствие желания преодолевать какие-либо трудности, при сильной утомляемости дети могут отвечать невпопад, присутствует эффект торможения, ребенок может отказаться отвечать из-за обычной боязни, отсутствия интереса [4].

К психогенному типу относятся дети, которые имеют нормальное физическое здоровье и соматически здоровы. Такие дети, как правило, воспитываются в неблагоприятных условиях и имеют мозговую дисфункцию. Постоянное нахождение в одной и той же среде, постоянные эмоциональные напряжения, обделенность приводят к значительному снижению психического развития детей младшего школьного возраста.

Значительные нарушения интеллекта свойственны для детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического происхождения. Основными причинами стойкого нарушения интеллекта являются: алкоголизм, наркомания, патология беременности, вирусный грипп, перенесенный матерью.

Дети данного типа имеют следующие особенности: они быстро утомляются, слабая работоспособность, снижение памяти, концентрация внимания также значительно снижена. Познавательная активность детей младшего школьного возраста с ЗПР также значительно снижена. К концу первого года обучения уже явно прослеживается отставание в изучении материала. Полученный материал запоминается фрагментарно и быстро забывается.

Обучение таких детей должно осуществляться не по образовательной программе, а с коррекционно-педагогической помощью. Имеющих данные особенности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития необходимо относить к категории учащихся с особыми образовательными потребностями [1].

Во время учебного процесса с детьми младшего школьного возраста с ЗПР необходимо постоянно проверять качество усвоения пройденного материала. Также необходимо учить детей самоконтролю и осознанному отношению к выполнению любой деятельности.

Для того чтобы дети быстро не уставали, необходимо постоянно переключать внимание с одной деятельности к другой. Организация игровых элементов на уроке будет важным аспектом для успешного обучения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Также на уроке важной составляющей является постоянное поощрение и внимание к ребенку. Доброжелательный тон педагога будет способствовать положительному настрою детей.

Существует важная проблема слабой мотивации детей младшего школьного возраста с ЗПР к учебному процессу. Дети приходят в школу, не до конца осознавая главной цели. Они невнимательно относятся к изучению материала, не всегда слушают и понимают педагога, но у них сохраняется активность в игровой деятельности [3].

У детей младшего школьного возраста с ЗПР нет совместимости игровой и учебной деятельности, так как у детей данной категории учебная деятельность является малоэффективной. Но запоминание всех особенностей игровой деятельности у детей младшего школьного возраста с ЗПР идет именно от слабой мотивации к учебному процессу. В школе ребенку очень трудно приспособиться к режиму школьной жизни, так как у него нет перехода от игровой деятельности к учебной [5].

Поэтому во время обучения педагогу необходимо постоянно использовать наглядно-практический материал, который в той или иной степени содержит игровую форму. У детей в большей степени преобладают игровые мотивы. Дети стремятся быть как взрослые, не отставать от своих сверстников. Но к моменту поступления в школу дети имеют слабую мотивационную готовность именно из-за задержки психического развития. К началу года дети не готовы проходить учебный материал, но при этом они положительно настроены на усвоение нового материала.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что для формирования мотивации учения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития необходимо учитывать индивидуальные особенности детей, создавать оптимальные условия для формирования положительного отношения к учебному процессу, а также положительного отношения к окружающим.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Психология развития. Избр. труды. М.: Юрайт, 2016. 302 с.
2. Егоров П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями // Теория и практика общественного развития. 2012. № 3. С. 35–39.
3. Заширинская О.В. Психология детей с задержкой психического развития. Издательство «Едиториал УРСС», 2019. 166 с.
4. Иванова Н.В., Калюлина В.А., Минаева Е.В. Эффективные средства и приемы формирования познавательного интереса у младших школьников // Перспективы Науки и Образования. 2017. № 6 (30). С. 70–73.
5. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология: науч.-метод. журн. 2010. № 1. С. 6–22.
6. Петерсон Л.Г., Агапов, Ю.В. Мотивация и самоопределение в учебной деятельности. М.: Ювента, 2016. 64 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

А.С. Полянская, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Педагогика и психология инклюзивного образования
Научный руководитель – д-р психол. наук, проф. С.Н. Махновец
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Для понимания инклюзивного образования обратимся к рассмотрению международно-правовых актов. Так, в международной программе ЮНЕСКО «Образование для всех» мы можем узнать, что инклюзивное образование представляет собой равные возможности для всех учащихся. Каждый участник образовательного процесса в условиях образовательного процесса может раскрыть свои таланты, несмотря на такие характеристики как пол, социально-экономический статус, этническую принадлежность, географическое местоположение, потребность в специальном образовании, возраст, религию и т. п.

Еще одним документом, рассматривающим инклюзивное образование в России, является Конвенция ООН «О правах инвалидов», принятая в нашей стране в 2012 г. Этот документ рассматривает условия инклюзивного обучения на всех уровнях образования [1].

В Российской Федерации основным нормативным документом является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», котором закреплено, что дети с ОВЗ являются активными участниками

образовательного пространства, наравне с нормотипичными детьми. В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» мы можем узнать определение ребенка с ОВЗ. Ребенок с ОВЗ представляет собой физическое лицо, обладающее физическими и/или психическими нарушениями развития (указанные нарушения подтверждены ПМПК), данные нарушения являются серьезными препятствиями для получения образования [3].

Рассмотрим, для чего необходимо внедрять инклюзию в образовательном процессе. Как мы уже выяснили, инклюзия представляет собой социальный подход к понятию инвалидности, что препятствует получению общедоступного образования. Для того, чтобы ребенок с ОВЗ стал активным участником образовательного пространства, ему необходимо создать специальные условия для образования. Таким образом, инклюзия позволит ребенку с ОВЗ учиться наравне с другими детьми, компенсируя его дефект и последствия дефекта. Тем не менее, инклюзивное образование не должно вытеснять и традиционные формы организации помощи, и обучения детей с ОВЗ.

Исходя из этого, образовательное учреждение должно создавать не только специальные условия для обучения, развития и воспитания детей с ОВЗ, но также должно быть направлено на эффективное взаимодействие между педагогическим персоналом, учащихся с ОВЗ и нормотипичными детьми [4]. Следовательно, наша работа актуальна в связи с существующими противоречиями *в социально-педагогическом плане*: между социальным порядком внедрения инклюзивного образования в образовательную практику и отсутствием квалифицированных педагогических кадров, способных осуществлять профессиональную деятельность в изменяющихся условиях обучения; *в научно-теоретическом плане*: между необходимостью формирования готовности педагога работать в инклюзивном образовании и неадекватным научным обоснованием содержания и технологий для формирования в педагогической науке и практике; *в научно-методологическом плане*: между необходимостью внедрения инклюзивной практики и обучением подготовке будущих педагогов к этому процессу и отсутствием программных и методологических материалов, гарантирующих развитие профессиональных навыков педагогов в области инклюзивности.

Начиная с 2017 г. в России действует профессиональный стандарт «педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, общего начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н. Стандарт диктует определенные требования для преподавателей, так педагоги образовательного учреждения обязаны использовать и внедрять в свою педагогическую деятельность методы обучения детей с ОВЗ в образовательный процесс [2].

Инклюзивное образование предполагает, что каждый преподаватель

знает и умеет решать проблемы, связанные с обучением детей с ОВЗ. В условиях инклюзивного образования каждый педагог должен знать специальную психологию, дефектологию, коррекционную педагогику, а также уметь применять данные знания в своей профессиональной деятельности [6].

Анализируя опыт работы преподавателей, осуществляющих работу с детьми с ОВЗ, мы видим, что они часто нуждаются в специальной информации об основах коррекционного образования. Подготовка педагогов готовых к инклюзивной образовательной практике, должна быть системной, разносторонней и разноуровневой. Согласно исследованиям, проведенным Д.В. Воробьевой, она должна включать в себя следующие личностные характеристики: умение организовывать педагогическую деятельность в условиях сотрудничества; педагог должен уметь отбирать и использовать различные варианты собственного профессионального поведения; педагог должен уметь применять в своей педагогической деятельности различные приемы и методы работы с детьми; педагог способен и готов отбирать и использовать в своей деятельности различные средства и методы личностного развития [5].

При изучении теоретической литературы мы определили следующие критерии готовности педагога к инклюзивному образованию: педагог должен понимать и принимать необходимость педагогических инноваций; педагог также должен понимать, что внедрение педагогических инноваций принесет в образовательный процесс положительный результат; педагог должен уметь согласовывать личные педагогические цели и необходимую инновацию деятельности; педагог должен принимать и преодолевать педагогические неудачи в работе с детьми с ОВЗ; педагог должен обладать необходимыми знаниями, навыками, навыками в работе с детьми с ОВЗ; педагог должен проявлять творческие таланты в работе с детьми с ОВЗ и проявлять готовность к желаемому образовательному результату на этапе выбора воздействия стратегии [6].

Таким образом, ребенок с ОВЗ представляет собой лицо, обладающее физическими и/или психическими нарушениями развития (указанные нарушения подтверждены ПМПК), данные нарушения являются серьезными препятствиями для получения образования. Тем самым, ребенок с ОВЗ нуждается в создании дополнительных образовательных условий, которые и называются инклюзивным образованием. Образовательное учреждение должно создавать не только специальные условия для обучения, развития и воспитания детей с ОВЗ, но также должно быть направлено на эффективное взаимодействие между педагогическим персоналом, учащихся с ОВЗ и нормотипичными детьми. Согласно профессиональному стандарту, педагог должен быть активным участником образовательного процесса.

А значит, мы можем сформулировать следующий вывод. Педагог, работающий с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, должен

быть профессионально и личностно подготовленным к работе с детьми с ОВЗ. Педагог инклюзивного образования должен понимать основные аспекты инклюзивного образования, понимать и принимать возрастные и психологические особенности своих воспитанников. Педагог, работающий с детьми с ОВЗ должен обладать такими основными компонентами готовности к осуществлению инклюзивного образования, как когнитивный, операционно-деятельностный, ценностно-смысловой и мотивационный. Потому что педагогическую деятельность можно тогда считать качественной и эффективной, когда у педагога имеется высокий уровень теоретических знаний, обеспечивающий ему уверенность и самостоятельность при решении своих профессиональных задач, когда он может применить их в соответствии с конкретной ситуацией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон от 03.05.2012 № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов». URL: <https://base.garant.ru/70170066/>
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/
3. Федеральный закон от 02.07.2021 № 320-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389010/
4. Возняк И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2017. 225 с.
5. Воробьева Д.В. Понятие психологической и профессиональной готовности педагогов в работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по м-лам 10-й Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2011. Ч. 1. С. 87–92.
6. Горбатов Е.Н. Анализ социально-педагогического феномена инклюзивного образования // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2016. № 38. С. 19–23.

СУЩЕСТВЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДМЕТНО-ЦИКЛОВОЙ КОМИССИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

А.Ю. Антонова, магистрант II курса очной формы обучения

Направление 44.04.01 Педагогическое образование

Профиль «Менеджмент в образовании»

Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одним из основных звеньев средних профессиональных учебных заведений, которое организует и осуществляет методическую работу по обучению и воспитанию студентов, являются цикловые комиссии (ЦК).

Исходя из положения о предметно-цикловой комиссии, предметно-цикловая комиссия является профессиональным объединением педагогических работников по специальностям и видам специальностей [1]

В статье Л.В. Галлямовой «Роль предметной цикловой комиссии в формировании профессиональных компетенций педагогов» речь идёт о

методических комиссиях, которые призваны помогать педагогическим работникам овладеть новыми, более совершенными методами и приёмами обучения учащихся, опытом работы лучших педагогов, обеспечивать выполнение учебных планов и программ, способствовать вооружению учащихся глубокими знаниями, прочными навыками и умениями [2].

В статье «Методические рекомендации по организации работы предметных цикловых комиссий в СОГБОУ СПО «Рославльский технический колледж» Морщакиной Т.Н. рассматриваются вопросы организации и осуществления методической работы по обучению и воспитанию студентов – цикловые комиссии [3].

В статье Е.А. Шаховой «Основные направления работы цикловой методической комиссии в техникуме» предметно-цикловая комиссия рассматривается как создание методической службы в целях перспективного развития процесса обучения, совершенствования его содержания и методики преподавания, поиска новых методов, форм и средств организации учебного процесса, обобщения передового педагогического опыта. Методическая работа обеспечивает единство двух направлений: педагогической науки и методической практики, является неотъемлемым компонентом образовательной деятельности [4].

Таким образом, можем сказать, что предметно-цикловая (методическая комиссия) является функциональным профессиональным подразделением (объединением) преподавателей нескольких учебных дисциплин цикла/профессиональных модулей в структуре образовательной организации (педагогических работников).

Содержание работы предметно-циклового комиссии определяется соответствующими документами учебного заведения. Формы и методы работы должны учитывать специфику преподаваемых предметов, контингент обучающихся, форму обучения, состав и квалификацию преподавателей.

Цикловые комиссии могут создаваться по нескольким направлениям/циклам:

-ЦК общегуманитарных, социально-экономических и естественно-математических дисциплин (объединение преподавателей, которые курируют цикл общеобразовательных предметов: литература, математика, история, английский и т.д.)

-ЦК специальных и профилирующих дисциплин (объединение преподавателей, которые курируют цикл специальных предметов и профессиональных модулей, в зависимости от существующей специальности в данном образовательном учреждении). Если таких специальностей несколько, то создаваться предметно-цикловые комиссии могут по каждой из них.

Например, в Тверском технологическом колледже функционируют предметно-цикловые комиссии для специальностей 43.02.11 Гостиничный сервис, 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений»,

23.02.04 «Техническая эксплуатация подъемно-транспортных, строительных, дорожных машин и оборудования». [1]

Основной целью таких предметно-цикловых комиссий является планирование и координация работы общеобразовательных организаций по совершенствованию качества образовательного процесса и повышению конкурентоспособности выпускников профессиональных образовательных организаций региона на рынке труда.

Основными задачами предметно-цикловых комиссий являются:

1. Учебно-методическое и учебно-программное обеспечение образовательного процесса: разработка рабочих программ учебных дисциплин, междисциплинарных курсов и профессиональных модулей по специальностям и (или) видам специальностей; разработка рабочих программ учебных практик по специальностям и (или) видам специальностей; разработка планов индивидуального обучения студентов; разработка календарно-тематического планирования по дисциплинам, междисциплинарным курсам и (или) разделам междисциплинарных курсов, учебным практикам; разработка и внедрение методических пособий по дисциплинам, междисциплинарным курсам и (или) разделам междисциплинарных курсов, учебным практикам; разработка рекомендаций по организации самостоятельной работы студентов; разработка и коррекция фондов оценочных средств по дисциплинам, междисциплинарным курсам и (или) разделам междисциплинарных курсов, учебным практикам;

2. Разработка единых требований к формированию общих и профессиональных компетенций;

3. Разработка единых требований к оценке уровня освоения дисциплин цикла и оценке компетенций обучающихся;

4. Совершенствование методического мастерства, систематическое пополнение профессиональных, психолого-педагогических знаний преподавателей; оказание помощи молодым специалистам;

5. Мониторинг качества теоретической и практической подготовки обучающихся;

6. Внесение предложений по формированию вариативной части основной профессиональной образовательной программы по специальности, определение ответственности каждого преподавателя за результаты обучения.

В работе комиссий общегуманитарных дисциплин, то значительное место занимают вопросы адаптации обучающихся (особенно для 1 курса), а в цикловых комиссиях специальных и профилирующих дисциплин основное внимание уделяется привитию обучающимся профессиональных компетенций. На старших курсах работа становится наиболее важной, так как комиссии специальных дисциплин обеспечивают выпуск специалистов с определенными функциями, необходимыми в практической деятельности студента.

Предметные цикловые комиссии решают и общие задачи, например,

учить самостоятельно, работать над совершенствованием своих знаний, любить свою профессию. Преподавателям следует изучать индивидуальные особенности каждого обучающегося, прививать им навыки общественно-полезной работы и т.д. Поэтому, план работы комиссии не может быть стереотипным для всех комиссий, так как это работа творческая, определяемая, прежде всего общими методическими задачами в соответствии с планом развития учебного заведения, а также анализом работы за истекший период. [2]

Автор Т.Н. Морщакина в статье «Методические рекомендации по организации работы предметных цикловых комиссий в СОГБОУ СПО «Рославльский технический колледж» значительное внимание уделяет совершенствованию и модернизации методики обучения и воспитания, повышению педагогического мастерства и квалификации преподавателей, подчёркивая значимость и важность работы предметных цикловых комиссий в системе среднего специального образования.

Опираясь на Положение о предметно-цикловой комиссии и, упомянутые ранее, статьи Т.Н. Морщакиной, Л.В. Галлямовой можем сделать вывод, что создание и развитие предметно-цикловых комиссий, совершенствование и модернизация их работы является неотъемлемой частью образовательного процесса в целом в системе среднего специального образования, поскольку цикловые комиссии обеспечивают выпуск специалистов с необходимыми практическими навыками и умениями, необходимыми в дальнейшей деятельности студента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Положение о предметно-цикловой комиссии в образовательном учреждении среднего профессионального образования// <http://tct.ru/>
2. Галлямова Л.В. Роль предметной цикловой комиссии в формировании профессиональных компетенций педагогов. Информю, 2018, стр. 2-5. URL: <https://www.informio.ru/publications/id4316/Rol-predmetnoi-ciklovoi-komissii-v-formirovanii-professionalnyh-kompetencii-pedagogov>
3. Морщакина Т.Н. Методические рекомендации по организации работы предметных цикловых комиссий в колледже. Образовательная социальная сеть nsportal.ru, 2017, стр.2-8. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/transportnye-sredstva/library/2017/01/13/metodicheskie-rekomendatsii-po-organizatsii-raboty>
4. Шахова Е.А. Основные направления работы цикловой методической комиссии в техникуме. Образование. Карьера. Общество, 2016, стр. 3-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-raboty-tsiklovoi-metodicheskoy-komissii-v-tehnikume>

СОДЕРЖАНИЕ

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---------------------|----|
| Калуцкая А.С..... | 3 |
| Наливайко Д.В..... | 9 |
| Шарыгина М.С..... | 13 |
| Большакова А.В..... | 17 |

| | |
|--|-----|
| Сапелкина Д.С..... | 20 |
| <i>ПРИОРИТЕТНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ</i> | |
| Барсукова О.Э..... | 26 |
| Вершинкина Н.В..... | 31 |
| Иванова И.А..... | 34 |
| Ионова И.А..... | 40 |
| Камоза Н.С..... | 45 |
| Серякова Е.Е..... | 49 |
| Тухлинович П.И..... | 53 |
| <i>АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ</i> | |
| Хромых У.В..... | 58 |
| Филимонова М.С..... | 60 |
| Ненахова Е.А..... | 64 |
| Манцова А.С..... | 68 |
| Иванова А..... | 72 |
| Фессолоницкая А.С..... | 75 |
| Рябенко В.А..... | 76 |
| <i>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ</i> | |
| Антонова А.Ю..... | 78 |
| Катасонова С.В..... | 84 |
| Крылова Е.Н..... | 89 |
| Студенков К.О..... | 92 |
| Колягина Д.А..... | 98 |
| Меньшакова М.В..... | 102 |
| <i>ПРИОРИТЕТНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ</i> | |
| Домашенко Е.А..... | 106 |
| Козакова Е.П..... | 109 |
| Чистякова Д.Ю..... | 112 |
| Смирнова Е.М..... | 115 |
| Кулешова Д.А..... | 119 |
| <i>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i> | |
| Осипова А.А..... | 122 |
| Николаева А.Ю..... | 126 |
| Дзюбова П.Н..... | 132 |
| Иванова Я.А..... | 136 |
| <i>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i> | |
| Антипова А.Д..... | 139 |
| Артемчук К.Ю..... | 142 |
| Веселова К.Д..... | 146 |
| Голубева В.В..... | 149 |
| Голубева В.П..... | 152 |
| Ильченко В.Р..... | 155 |
| Лаврентьева Т.Д..... | 158 |
| Логачёва Л.В..... | 163 |
| Ломакина Ю.М..... | 167 |
| Потемичева Е.А..... | 169 |
| Серболина К.С..... | 173 |
| Соловьева А.Д..... | 175 |
| Тихомирова М.М..... | 179 |
| Федорова Ю.А..... | 183 |
| Фокина А.Р..... | 187 |
| Ямщикова Л.В..... | 191 |
| Блинова Д.Д..... | 193 |
| Порошкова А.С..... | 196 |
| Андреева М.А..... | 201 |

| | |
|--|-----|
| Решетникова Ю.С..... | 205 |
| Буянская В.С..... | 209 |
| Чернева И.В..... | 213 |
| Осипова И.М..... | 216 |
| Кирилина К.А..... | 220 |
| Торопцова А.А..... | 224 |
| Трофимова О.Д..... | 227 |
| Петухова Е.Д..... | 230 |
| Маркелова Ю.В..... | 234 |
| Гагарина Е.Ю..... | 236 |
| Зайцева А.В..... | 239 |
| Зайцева Д.В..... | 243 |
| Исакова С.А..... | 246 |
| Паюрова К.А..... | 251 |
| Рыкова Е.Н..... | 255 |
| Смирнова О.В..... | 259 |
| Шаповалова В.С..... | 264 |
| Голубева К.С..... | 268 |
| Буланина М.А..... | 273 |
| <i>ИНКЛЮЗИЯ – СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</i> | |
| Ананьева К.П..... | 278 |
| Кравченко Е..... | 272 |
| Сорокина С.Ю..... | 286 |
| Макурова З.Н..... | 290 |
| Степанова Н.Д..... | 295 |
| Ускова М.Ю..... | 297 |
| Хавелкина Д.В..... | 301 |
| Шурухина А.Д..... | 305 |
| Бонь Н.А..... | 308 |
| Дейнека М.В..... | 313 |
| Васильева А.Д..... | 318 |
| Дондукова А.Д..... | 322 |
| Полянская А.С..... | 325 |
| Антонова А.Ю..... | 328 |

Подписано в печать 25.05.2022. Формат 60x84 ¹/₁₆.

Усл. печ. л. 21,5. Тираж 100. Заказ № 111.

Издательство

Тверского государственного университета

Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.

Тел. (4822) 35-60-63.