

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,
посвященной 50-летию Калининского (Тверского) государственного
университета и 35-летию педагогического факультета
(Института педагогического образования и социальных технологий)*

25–27 марта 2021 года

Выпуск 7

Часть 2

ТВЕРЬ 2021

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 региональной научно-практической конференции 25–27 марта 2021 г. Выпуск 7. – Часть 2. – Тверь: Издательство Тверского государственного университета, 2021. – 216 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.

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, 2021
©Тверской государственной
университет, 2021

КОРРЕКЦИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ
ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕМЕНТОВ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ

Я.Е. Фадеева, IV курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, зав. базовой кафедрой психолого-педагогического обеспечения образовательной практики О.О. Гонина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В настоящее время в педагогической среде отмечается повышение интереса к методикам опосредованного влияния на развитие навыков и умений детей. Среди технологий речевого развития стремительно набирают популярность элементы психологических, нейролингвистических, кинетических и творческих методов. Песочная терапия представляет собой метод арт-терапии, в основе которого – обращение к бессознательному человека при помощи работы с натуральным песком и его производными с целью профилактики, лечения, коррекции, реабилитации, сопровождения, обучения и развития.

Связная речь – это логичное, последовательное и грамматически верное развернутое изложение определенного содержания. Будучи текстом в устной форме, связная речь обладает рядом характеристик: логичностью и последовательностью смысловых отрезков (предложений или фраз), структурной целостностью, грамматической стройностью, использованием точных лексем, понятностью для собеседника [1]. Отмечается, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии возникают трудности с каждым из вышеназванных компонентов. Так, нарушение последовательной связи в речи может быть обусловлено расстройством внутреннего программирования высказывания [4]. Исследователи отмечают инверсию предложений в тексте детей с нарушением интеллекта: так, затруднение систематизации и упорядочивания сюжетных событий оказывает влияние на нарушение порядка фраз в речи [8]. В речи детей старшего дошкольного возраста с особенностями интеллектуального развития часто встречаются грубые аграмматизмы, выражающиеся в неправильном подборе морфем, неверном употреблении падежей и предлогов, нарушении числа, рода, склонения, залога, возвратности, временных характеристик и т.д. [3]. Специфической чертой речи детей, имеющих темповое нарушение в интеллектуальном развитии, служит излишняя детализация, либо уход от темы разговора [8]. Коррекция связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии средствами песочной терапии возможна по каждой из рассмотренных нами характеристик высказывания. Педагоги отмечают особый феномен проекции работы с песком на функцию речи ребенка [9]. Так, ход создания песочной композиции переключается с развертыванием фразы, проходя этапы планирования, подготовки, выбора инструментария, воплощения задуманного, контроля и финального восприятия результата. Так происходит коррекция у детей старшего дошкольного возраста с

нарушениями в интеллектуальном развитии логики и последовательности построения смысловых отрезков фразы [12]. Работа с песочными композициями: лепка и разрушение, рисование и вытирание, задают понимание структурной целостности, важности последовательных действий для достижения результата. Как разрозненные элементы рисунка не могут быть поняты окружающими, так и фраза, состоящая из отдельных слов или звукосочетаний, не произведет требуемого эффекта. Это правило усваивается детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии неосознанно, в процессе игры с песком [13]. Использование фигурок и дидактических упражнений, а также беседы в ходе песочной терапии ускоряют усвоение грамматических категорий: понятий рода и числа, времени и залога, предложно-падежных форм и т.д. Особенно запоминающимся для детей с ментальными нарушениями, является опыт создания чего-либо своими руками. Педагоги используют рисование песком как инструмент наглядного представления новой для ребенка лексики [12]. Ведь нарисованное своими руками «слово», обладает гораздо большей эмоциональной нагрузкой для ребенка, чем эта же лексема, значение которой представлено на печатной иллюстрации. Прием «нарисованного словаря» выполняет задачи пополнения, актуализации и уточнения активного и пассивного запаса детей с нарушениями в интеллектуальном развитии [6]. Одним из основных преимуществ песочной терапии при работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, является повышение мотивации ребенка к занятиям. Это достигается путем создания сказочно-игровой атмосферы и за счет ассоциативной связи работы с песком со знакомой забавой.

Вентр высококодифференцированных, точных движений пальцев рук располагается в коре головного мозга вплотную с зоной, ответственной за речедвигательные процессы, т.е. за артикуляцию звуков. Кинестетические импульсы от пальцев рук влияют на формирование речевых областей коры [7]. Вследствие развития зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста появляется возможность к подражанию не только в действиях, но и в речи. Мотивация к самостоятельным высказываниям – именно то стремление, которое в первую очередь необходимо пробудить у детей с нарушением в интеллектуальном развитии [2].

Базой для исследования особенностей связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии послужило МБДОУ «Детский сад №105» г. Твери. В диагностике принимали участие 8 детей старшего дошкольного возраста, имеющих нарушения в интеллектуальном развитии. Исследование проводилось по «Методике формирования связной речи детей дошкольного возраста с системным речевым недоразвитием» В.П. Глухова [5], целью которой является изучение состояния связной речи у детей с речевыми нарушениями на фоне интеллектуального дефекта. Испытуемым предлагалось выполнить серию заданий, представляющих собой составление предложений по отдельным ситуационным картинкам («картинкам-действиям Л.С. Цветковой, 1985); составление предложения по трем картинкам, связанным по смыслу; пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа); составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок; сочинение рассказа из личного

опыта; составление рассказа-описания. В качестве стимульного материала использовались игрушки и картинный материал. Для каждого задания в методике В.П. Глухова определены соответствующие критерии оценивания: грамматически правильное оформление построенной фразы, адекватность высказывания по смыслу, его полнота и точность, самостоятельность выполнения задания. Согласно методике В.П. Глухова, по количеству набранных баллов определяется уровень развития связной речи по каждому из критериев.

По итогам диагностики средние показатели выборки по разделам «Составление фразовых высказываний» и «Пересказ текста» соответствовали недостаточному уровню. Показатели по разделам «Рассказ по серии сюжетных картинок», «Рассказ из личного опыта», «Рассказ-описание» и «Продолжение рассказа по данному началу» находились на низком уровне. Эти данные свидетельствовали о необходимости коррекционно-развивающей работы.

Нами был составлен комплекс занятий по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями с использованием элементов песочной терапии. При разработке занятий мы опирались на общую базу коррекции связной речи Т.А. Ткаченко, Н.В. Нищевой, дополняя ее элементами песочной терапии.

Методика Н.В. Нищевой [10] включает обширную базу заданий, направленных на развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста. В пособие включены такие упражнения, как: «Четвертый лишний»; составление загадки-описания предмета; называние зашумленных изображений; восстановление последовательности сюжетных событий при помощи изображений; дидактическая игра «Чего не было в сказке»; составление рассказа с опорой на план-схему; моделирование ситуаций.

Методика Т.А. Ткаченко [11] представляет собой комплекс занятий определенной структуры, разделенных на 7 основных этапов обучения связной речи: 1. Пересказ рассказа, составленного по демонстрируемому действию. 2. Составление рассказа по демонстрируемому действию. 3. Пересказ рассказа с использованием магнитной доски. 4. Пересказ рассказа с использованием сюжетных картинок. 5. Составление рассказа по серии сюжетных картинок. 6. Пересказ рассказа с использованием одной сюжетной картины. 7. Составление рассказа с использованием одной сюжетной картины.

Оригинальная методика Т.А. Ткаченко, дополненная упражнениями из пособия Н.В. Нищевой, была обогащена элементами песочной терапии. Так, средства наглядности были максимально заменены на песочные иллюстрации, создаваемые самими детьми при помощи трафаретов и в процессе творческой деятельности. Использовались приемы «зашумления» изображений при помощи их предварительного засыпания песком. Пальчиковая гимнастика в большей степени проводилась путем работы с песком: дети старшего дошкольного возраста обучались приемам взаимодействия с новым материалом. В процессе игр с песочным столом развивались пространственные представления (наверху, внизу, справа, слева, в левом углу, в нижнем углу), моторика пальцев рук и кистей. Обязательным этапом стало творческое рисование песком в конце занятия.

Для развития связной речи у старших дошкольников с нарушением в

интеллектуальном развитии нами был разработан комплекс коррекционно-развивающих занятий с использованием средств песочной терапии (см. таблицу).

Темы занятий в рамках НОД	Цели занятий в рамках НОД	Используемые задания
«Зима. Зимние забавы»	Воспроизведение рассказа, составленного по демонстрируемому действию	Поэтапная зарисовка песком движений героев при помощи трафаретов; упражнение на восстановление последовательности сюжетных событий; имитация зимних природных явлений; игра на определение целых предметов по их части; составление фраз из 2–3 слов с опорой на карточки по сюжету истории; воспроизведение рассказа с опорой на песочные иллюстрации действий героев
«Зима. Зимние забавы»	Воспроизведение рассказа, составленного по демонстрируемому действию (первичное закрепление материала)	Поэтапная зарисовка песком движений героев при помощи трафаретов; анализ высказываний с целью включения или не включения в рассказ; упражнение на подбор синонимов к словам из текста; задание на восстановление последовательности сюжетных событий; пересказ текста с опорой на иллюстрации действий героев сказки
«Зима. Зимние забавы»	Воспроизведение рассказа, составленного по демонстрируемому действию (закрепление материала)	Поэтапная зарисовка песком движений героев при помощи трафаретов; задание на восстановление последовательности сюжетных событий; работа с деформированными предложениями, дидактическая игра «Что зимой бывает»; задание на восстановление порядка слов в предложении; пересказ текста с опорой на иллюстрации действий героев сказки
«Зимующие птицы»	Составление рассказа по следам продемонстрированного действия	Просмотр «песочной истории»; задания на словоизменение; дидактические игры «Один-много», «Какой птицы не стало?»; упражнение на восстановление последовательности сюжетных событий; составление текста с опорой на изображения героев
«Зимующие птицы»	Составление рассказа по следам продемонстрированного действия (закрепление материала)	Просмотр «песочной истории»; рисование песком ответов на вопросы по содержанию рассказа с проговариванием; задание на актуализацию частей тела птицы, составление короткого рассказа-описания (загадки о птице) с помощью педагога; игра на называние голосов птиц; упражнение на составление предложения из 4 слов с согласованием; составление текста с опорой на изображения ключевых персонажей
«Зимующие птицы»	Пересказ текста с опорой на песочные иллюстрации	Прослушивание рассказа и его зарисовка по самостоятельно выбранным трафаретам при помощи песка; задание на дифференциацию однокоренных слов-действий; упражнения на установление порядка действий в рассказе и восстановление предложений по опорным глаголам; игра на включение в предложения подходящих слов-действий; пересказ текста с опорой на изображения ключевых персонажей
«Семья»	Пересказ текста с опорой на песочные иллюстрации	Прослушивание рассказа и его зарисовка по самостоятельно выбранным трафаретам при помощи песка; задание на подбор верных слов-действий; упражнение на восстановление последовательности сюжетных событий; игра «Соедини героя с предметом», проговаривание фразы с использованием слов-действий; пересказ текста с опорой на изображения ключевых персонажей
«Семья»	Пересказ с опорой на серию сюжетных картин	Прослушивание рассказа и его зарисовка песком с помощью самостоятельно выбранных сюжетных трафаретов; задание на подбор подходящих по смыслу слов-действий и составление фраз из 4–5 слов с их использованием; анализ предложений с целью их включения или невключения в рассказ; пересказ текста с опорой на сюжетные песочные иллюстрации
«Семья»	Пересказ с опорой на серию сюжетных картин (закрепление материала)	Прослушивание рассказа и его зарисовка песком с помощью самостоятельно выбранных сюжетных трафаретов; задание на подбор наречий к словам-предметам; упражнение на словообразование имен собственных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов; восстановление предложений по наречиям с опорой на план-схему; пересказ текста с опорой на сюжетные песочные иллюстрации
«Новый год»	Составление текста с опорой на серию песочных сюжетных картин	Дидактическая игра «Украшаем ёлочку»; зарисовка истории с помощью песка и работа по вопросам, упражнение на слоговую структуру слова; задание на выбор из рассказа слов-действий и восстановление по ним предложений; составление текста с опорой на серию песочных сюжетных картин
«Новый год»	Составление текста с опорой на серию песочных сюжетных картин (закрепление материала)	Зарисовка истории с помощью песка и работа по вопросам; дидактическая игра «Чего не стало?»; задание на исправление ошибок согласования в предложениях; упражнение на дополнение предложения другим, логически с ним связанным; упражнение на подбор слов-признаков к заданным словам-предметам; пересказ текста с обогащением содержания словами-признаками с опорой на серию песочных сюжетных картин
«Новый год»	Пересказ текста с опорой на одну сюжетную картину	Зарисовка истории при помощи заполнения песком одного сюжетного трафарета; дидактическая игра «Найди такой же»; упражнение на дифференциацию слов-действий при помощи песочных иллюстраций и

		ситуаций, смоделированных педагогом; задание на воссоздание предложений по опорным словам; подбор слов-признаков к заданным словам-предметам; пересказ текста с опорой на одну сюжетную картинку
«Транспорт. ПДД»	Пересказ текста с опорой на одну сюжетную картину	Зарисовка истории при помощи заполнения песком одного сюжетного трафарета; дидактическая игра «Четвертый лишний»; задание на выполнение классификации видов транспорта, подбор определений к словам-предметам; дидактическая игра «Кто что делает»; пересказ текста с опорой на одну песочную сюжетную картинку
«Транспорт. ПДД»	Составление текста с опорой на одну сюжетную картину	Зарисовка истории при помощи заполнения песком одного сюжетного трафарета; дидактическая игра «Один-много»; подбор определений к словам-предметам; упражнение «Виды транспорта», дидактическая игра «Части транспортных средств»; составление текста с опорой на одну песочную сюжетную картинку
«Транспорт. ПДД»	Составление текста с опорой на одну сюжетную картину (закрепление материала)	Зарисовка истории при помощи заполнения песком одного сюжетного трафарета; подбор определений к словам-предметам; упражнения, направленные на использование категории рода, словообразующих приставок; дидактическая игра «Дорисуй транспортное средство»; составление текста с опорой на одну песочную сюжетную картину

Повторная диагностика проводилась по тем же критериям, на которые мы опирались для изучения показателей развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии.

По итогам повторной диагностики, средние показатели достигли хорошего уровня по критерию «Составление фразовых высказываний». Удовлетворительный уровень был выявлен по разделам: «Пересказ текста», «Рассказ по серии сюжетных картинок», «Рассказ из личного опыта», «Продолжение рассказа по данному началу». Недостаточный уровень был обнаружен по критерию «Рассказ-описание».

Успешность коррекционного воздействия была проверена с помощью критерия U-критерия Манна-Уитни. Так, по разделам «Составление фразовых высказываний», «Пересказ текста», «Рассказ по серии сюжетных картинок», «Рассказ из личного опыта», «Продолжение рассказа по данному началу» эмпирические значения находятся в зоне значимости, изменения показателей по результатам первичной и повторной диагностик статистически отличаются. По разделу «Рассказ-описание» U-критерий находится в «зоне неопределенности». Это можно объяснить тем, что такие виды рассказывания, как описание предметов и объектов, сравнение предметов и объектов между собой не входят в рассмотрение методики Т.А. Ткаченко. Автор рекомендует развивать эти умения направленно, после усвоения предыдущих этапов методики.

Таким образом, взаимодействие ребенка старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта с натуральным песком и его производными оказывает благоприятное влияние на психическое и моторное развитие, что в свою очередь стимулирует развитие речедвигательной функции. В процессе создания песочных композиций происходит коррекция каждой из характеристик связной речи детей старшего дошкольного возраста: вырабатываются логичность и последовательность построения смысловых отрезков, структурная целостность и грамматическая стройность высказывания, уточняется лексический словарь, достигается понятность речи для собеседника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 400 с.
2. Бережная Н.Ф. Песочная терапия в коррекции эмоциональной сферы детей раннего и младшего дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. 2006. № 4. С. 56–59.

3. Борякова Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний шестилетних детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1983. № 3. С. 9–15.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
5. Глухов В.П. Методика формирования связной речи детей дошкольного возраста с системным речевым недоразвитием. М.: МПГУ, 2017. 242 с.
6. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. 50 с.
7. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. М.: Сов. Россия, 1973. 160 с.
8. Крылова Е.В. Развитие связной речи у учащихся с задержкой психического развития в условиях общего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук СПб.: ЛГОУ, 2008. 24 с.
9. Кузуб Н.В., Осипук Э.И. В гостях у Песочной Феи. Организация «педагогической песочницы» и игр с песком для детей дошкольного возраста // Вестн. практ. психологии образования. 2006. Т. 3. № 1. С. 66–74.
10. Нищева Н.В. Развитие связной речи детей дошкольного возраста с 2 до 7 лет: методические рекомендации: конспекты занятий. СПб.: Детство-пресс, 2017. 73 с.
11. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи у дошкольников. ФГОС ДО. М.: Феникс, 2020. 63 с.
12. Хоменко И.Н. Коррекционно-диагностический комплекс «Песочная магия». СПб.: Иматон, 2009. 44 с.
13. Эль Г.Н. Человек, играющий в песок. Динамичная песочная терапия. СПб.: Речь, 2010. 208 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

А.М. Ронжина, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, зав. базовой кафедрой психолого-педагогического обеспечения образовательной практики О.О. Гонина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Графические навыки – это определенные привычные положения и движения пишущей (рисующей) руки, позволяющие изображать знаки и их соединения [1]. Развитие мелкой моторики, координации движений пальцев рук и графических навыков является важным аспектом развития и подготовки детей к школе. Как показывает практика, детям с нарушениями в психическом развитии особенно трудно усваивать определённые знания и умения, возникают сложности при формировании графических навыков. Причина этого – в общем недоразвитии всех компонентов языка и недостаточной сформированности психических функций: как логического мышления, слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти [6].

Проблемы овладения графическими навыками без специальной коррекции не исчезают, а наоборот, создают ряд других проблем, которые проявляются обычно сразу, с самого начала обучения, что является причиной возникновения ситуации неуспеха и ведет за собой целый ряд взаимосвязанных познавательных и личностных проблем [5]. В связи с вышеизложенным, можно сделать вывод, что предупреждение данных трудностей и поиск наиболее эффективных приемов их коррекции является одной из приоритетных задач педагогической деятельности дошкольной образовательной организации (ДОО) в свете Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [10].

Для того чтобы знать, как именно проводить работу по развитию графических навыков детей старшего дошкольного возраста, нами было проведено исследование особенностей графических навыков детей данной возрастной группы. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №105» г. Твери. В ходе диагностического этапа исследования было отобрано 8 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии. Для исследования уровня графических навыков за основу были взяты методики «Дорожки» А.Л. Венгера, исследование точности движений («Дорожки»), исследование графических навыков, («Проведи прямую линию», «Проведи прямую линию слева направо», «Проведи прямую линию сверху вниз», «Проведи линию короче данной; длиннее данной», «Соедини точки», «Рисование волнистых и ломанных линий», «Рисование геометрических фигур», «Рисование неотрывно графических рядов по линейке»), исследование на переключаемость («Заборчик»).

Диагностика графических навыков дошкольников по данным методикам показала, что большинство детей имеют недостаточно развитую мелкую моторику, некоторые испытуемые неправильно держат карандаш, зрительно-моторная координация движений развита слабо. Исследование точности движений и графических навыков показало, что дети испытывают трудности при проведении неотрывных волнистых линий, часто отрывают карандаш от бумаги, допускают выход за пределы «дорожки». Рисование неотрывно графических рядов по линейке, ломанных линий, геометрических фигур по образцу затруднено, наблюдаются частый уход с рабочей строки. Исследование на переключаемость «Заборчик» также показало низкие результаты, большинство детей не могут продолжить геометрический ряд, некоторые не понимают инструкции. Таким детям необходима специально организованная педагогическая помощь для развития тонкой мелкой моторики и графических умений. С этой целью нами был спланирован и проведен комплекс коррекционно-развивающих занятий, направленных на развитие и коррекцию графических навыков детей старшего дошкольного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии.

Коррекционно-развивающая работа предполагала проведение подгрупповых занятий с использованием различных средств по развитию мелкой моторики (пазлы, разрезные картинки, раскраски) и различных графических упражнений (дорожки, штриховка, рисование по точкам, по клеточкам, дорисовывание незаконченного рисунка и т. д). В своей работе мы опирались на труды С.Ю. Гавриной, Н.Л. Кутявиной, И.Г. Топорковой, С.В. Щербининой [3], О.Б. Иншаковой [5], И.Е. Светловой [9] по развитию графических навыков, организации коррекционно-развивающего воспитания и подготовки к школе детей с нарушениями в интеллектуальном развитии. Также использовались прописи для дошкольников таких авторов как Е. Немирова [7], О. Вовикова [2], М. Рюмина [8], Ю.А. Захарова [4] и др.

На формирующем этапе исследования было проведено 15 занятий. Планирование непосредственной образовательной деятельности, направленной на развитие графических навыков детей старшего дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии представлено в табл. 1.

Планирование коррекционно-развивающих занятий

Темы занятий в рамках НОД	Цели занятий	Используемые задания
Зима. Изменения в природе	Формирование точности движений, развитие зрительно-моторной координации, умения штриховать фигуры	Задание «Нарисуй снежинку», упражнение «Штриховка фигуры» и «Елочка». (Обводка пунктирных линий)
Зима. Изменения в природе	Развитие зрительно-моторной координации, точности движений, умения раскрашивать картинки	Задание «Дорожки», «Нарисуй зайчиков», «Раскрась картинку»
Зимующие птицы	Развитие мелкой моторики, графических навыков, умения раскрашивать картинки	Задание «Нарисуй ворону», «Раскрась синичку». Пазл «Сорока»
Зимующие птицы	Развитие мелкой моторики, формирование точности движений	Пазл «Кормушка», задание «Найди лишнее» и «Покорми птичек»
Семья	Развитие мелкой моторики, умения раскрашивать картинки, рисование волнистых линий	Задание «Соотнеси картинки», «Полей цветы». Раскраска
Семья	Формирование точности движений, развитие зрительно-моторной координации, умения штриховать фигуры	Задание «Заштрихуй домик», «Помоги детям», «Нарисуй чашки»
Новый год. Зимние забавы	Развитие мелкой моторики, формирование точности движений	Игра «Собери снеговика», задание «Украшь елочку» и «Помоги Деду морозу»
Новый год. Зимние забавы	Формирование орфографической зоркости, зрительно-моторной координации движений, рисование волнистых линий и зигзагов	Задание «Дорисуй снежинку», «Нарисуй гирлянду», «Украшь елочку»
Транспорт. ПДД	Развитие мелкой моторики, графических навыков	Задание «Нарисуй автобус», «Самолетик», игра «Собери кораблик»
Транспорт. ПДД	Развитие мелкой моторики, графических навыков, умения раскрашивать картинки	Задание «Раскрась светофор», «Помоги машинкам», Раскраска
Одежда	Развитие мелкой моторики, графических навыков	Игра «Волшебный мешочек», игра «Какая одежда?», задание «Помоги семье» и «Одень зайку»
Одежда	Развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации движений	Игра «Одень мальчика», задание «Найди заплатку», и «Дорисуй носочки»
Обувь. Головные уборы	Формирование орфографической зоркости, точности движений, умения раскрашивать картинки	Игра «Что пропало», «Нарисуй шапочку», «Найди пару», «Раскрась одежду»
Обувь головные уборы	Развитие графических навыков, рисование волнистых и ломанных линий	Игра «Времена года», задание «Найди лишнее» и «дорисуй шапочку»
Наш город. Наша страна и столица	Формирование орфографической зоркости, каллиграфических навыков, умения раскрашивать картинки	Задание «Раскрась флаг», «Дорисуй Кремль», «Раскрась герб»

В процессе формирования графических навыков работа проводилась в двух направлениях: совершенствование общей ручной моторики (развитие функциональных возможностей кистей пальцев рук) и формирование базовых графических навыков и умений (развитие зрительно-моторной координации, точности движений рук).

При совершенствовании мелкой моторики проводилась пальчиковая гимнастика, направленная на формирование дифференцированных движений кистями и пальцами рук, сгибание и разгибание, отведение в стороны пальцев, умение называть каждый палец на руке. Использование дополнительных средств по развитию мелкой моторики (пазлы, разрезные картинки, мозаики) способствует формированию согласованных действий обеими руками, развитию зрительно-моторной координации, развитию точных мелких движений кистями и пальцев рук.

Продолжалась отработка и совершенствование моторики рук формированием базовых графических навыков. Дети учились проводить различные линии по образцу: непрерывную линию (сначала пальцем, а затем карандашом), между волнистыми линиями, повторяя изгибы (ширина между линиями от 1,5 до 2,5 см), непрерывные линии между двумя ломаными линиями, повторяя их изгиб; сплошные линии с переходами (от прямой к волнистой, от прямой к ломаной и обратно), не отрывая карандаш от листа бумаги. При выполнении задания «дорожки» необходимо обращать особое внимание на то, что нельзя касаться стенок (особенно в лабиринтах), линия должна идти посередине дорожки, карандаш от бумаги не отрывается. Также дети учились обводить по контуру различные фигуры, дорисовывать недостающие части к предложенному образцу, выполнять различные виды штриховок по образцам: вертикальные (сверху вниз), горизонтальные (слева направо), наклонные, «клубочками» (круговые движения руки), полукругами. Линии сложной формы должны выполняться одним движением кисти руки. Штриховки вначале должны быть крупными, по мере приобретения ребенком навыка выполнения их размер уменьшается. При этом надо обращать внимание на уменьшение амплитуды движений кисти руки. Желательно предлагать детям задания в игровой форме, которые не только вызовут интерес, но и за счет положительной эмоциональной стимуляции будут способствовать повышению психического тонуса и улучшению работоспособности в целом. Также, необходимо помнить о систематичности и последовательности заданий, предлагаемых педагогом.

Для определения результативности формирующего этапа, был проведен контрольный этап. Он проводился по тем же критериям и показателям, на которые мы опирались при изучении уровня развития графических навыков. Повторная диагностика показала, что средний показатель по разделу «Зрительно-моторная координация движений» поднялся со среднего уровня до уровня «выше среднего». Средний показатель по разделам «Точность движений», «Рисование волнистых и ломаных линий», «Рисование геометрических фигур» и «Исследование на переключаемость» поднялся с уровня «ниже среднего» до среднего уровня. Показатели разделов «Графические навыки» и «Рисование неотрывно графических рядов» не изменились. Исходя из этого, можно утверждать, что проведенная нами работа показала положительную динамику в

развитии тонкой мелкой моторики и графических навыков.

Таким образом, у детей с нарушениями в интеллектуальном развитии процесс формирования мелкой моторики замедляется, что объясняет необходимость работы по совершенствованию моторики движений и развитию графических навыков. Для этого мы предлагаем использовать комплексные методы и средства для развития ручной моторики (игровые методы, пальчиковая гимнастика, работу с мелким материалом) и различные графические упражнения (дорожки, штриховка, рисование по точкам, по клеточкам, дорисовывание незаконченного рисунка и т. д).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авсюкевич Н. И. Формирование графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики. 2017. №3. С. 46–49.
2. Вовикова О. Прописи – штриховка и дорисовка. Рабочая тетрадь дошкольника. М.: Стрекоза, 2012. 32 с.
3. Гаврина С. Е., Кутявина Н.Л., Топоркова И.Г., Щербинина С.В. Развиваем руки – чтоб учиться и писать, и красиво рисовать. М.: Академия Развития, 2005. 192 с.
4. Захарова Ю.А. Пропись-штриховка для детей 6–7 лет. М.: Детство-Пресс, 2015. 24 с.
5. Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графомоторных навыков у детей 5-7 лет: пособие для логопеда. М.: Владос, 2003. 183 с.
6. Кучмаева О.В. Образование детей-инвалидов: статистический аспект // Специальное образование. 2016. №6. с. 19–23.
7. Немирова Е. Прописи. Готовимся к письму. Рабочая тетрадь. М.: Стрекоза, 2017. 32 с.
8. Рюмина М., Гончарова Д., Прописи – первые уроки письма. Рабочая тетрадь дошкольника. М.: Стрекоза, 2018. 32 с.
9. Светлова И. Е. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук. М.: Эксмо-Пресс, 2006. 72 с.
10. Федеральный государственный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2019. 31 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Д.С. Елисеева, IV курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. психол. наук, зав. базовой кафедрой психолого-педагогического обеспечения образовательной практики О.О. Гонина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Достаточный уровень развития мелкой моторики пальцев рук является одним из показателей готовности ребенка к обучению в школе. Письмо же представляет собой один из базовых школьных навыков, особую форму выражения содержания речи, мысли при помощи графических знаков.

Графомоторные навыки принято относить к двигательным навыкам. Они, в свою очередь, представляют собой завершенные сложно координированные действия, включающие выполнение простых двигательных актов, доведенных до автоматизма и в определенной последовательности [4].

Графомоторный навык – определенные привычные положения и действия руки, автоматизированный способ дифференцирования и перекодирования линий и звуков в соответствующие знаки, фигуры, буквы и их дальнейший сознательный правильный перенос на начертательную поверхность [3; 12].

Четыре основных составляющих графомоторных навыков представлены мелкой мускулатурой пальцев, зрительным анализом и синтезом, рисованием, графической символикой [9; 12].

Становление графомоторных навыков зависит во многом от уровня сформированности общемоторных и мелкомоторных функций, а также зрелости психофизических функций: пространственной ориентировки, фонематического восприятия, правильного звукопроизношения, развития памяти и внимания [13].

Около трети всей площади двигательной проекции в коре головного мозга занимает именно проекция кисти руки. Она располагается крайне близко к речевой зоне, поэтому формирование и тренировка тонких и точных движений пальцев рук важна для детей. Таким образом, если моторное развитие пальцев рук укладывается в норму, то и речевое развитие будет также в ее пределах. При отставании развития тонкой моторики, отстает в своем развитии и речь ребенка. Развитие руки взаимосвязано с развитием речи и мышления ребёнка [2].

Для детей с нарушением интеллекта характерна незрелость мозговых структур, которые в норме обеспечивают развитие сенсомоторной координации движений. Следствием данного отклонения можно наблюдать несовершенство графомоторного навыка. Нарушение развития мелкой моторики и графомоторных навыков затрагивает всю психическую сферу ребенка и является системным дефектом [8]. Дети отличаются замедленным развитием двигательной сферы, что существенно снижает их возможности знакомиться с окружающим предметным миром, ориентироваться в пространстве [10]. К дефектному рисунку, а далее письму, приводят достаточно низкий уровень познавательной активности, замедленный процесс переработки информации (нарушены анализ и синтез, отвлечение и обобщение и др.), поступающей от органов чувств, несовершенная межанализаторная интеграция и ориентировочная деятельность. Кроме того наблюдаются слабость контроля собственных движений и быстрая утомляемость детей младшего школьного возраста с нарушенным развитием [11]. Нарушение мышечного тонуса, его нестабильность, неполноценность пальцевого праксиса приводят к быстрой утомляемости мышц пальцев и кистей рук, обуславливают неточность и истощаемость движений, нарушение согласованности и плавности [7]. Таким образом, для обучающихся представляет трудность переключение с совершения одного движения на другое [5]. Младшие школьники с легким интеллектуальным недоразвитием характеризуются длительным сосредоточением на последовательности выполнения операций. В их движениях заметны неловкость, хаотичность, нецеленаправленность действия, невозможность удерживать мелкие предметы, осуществлять соотносящие движения [6].

Наблюдаются низкая способность к анализу и синтезу визуальной поступающей информации, сниженная дифференцировка зрительного восприятия и анализа, неумение подчинить восприятие поставленной задаче. Низкий уровень осмысления воспринимаемого материала наглядно и на слух осложняют формирование навыков выделения деталей и признаков при написании букв и выполнении графических элементов, штриховки. Как следствие – забывание элементов рисунка, алгоритма написания редко

встречающихся букв, смешение близких по оптическим характеристикам букв [1].

Дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью испытывают выраженные затруднения в формировании «алгоритма движения» в силу недостаточности кинетической основы произвольного действия: на уровне базовых способностей – недоразвитие пальцевого праксиса, недостаточность кинетической основы произвольного действия; на операциональном уровне – нарушена зрительно-моторная координация; на уровне навыка – недостаточная сформированность различных видов захвата предметов, в первую очередь – «пинцетного» и «щипкового» [10].

Для выявления уровня сформированности графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии нами было проведено эмпирическое исследование на базе ГКОУ «Тверская школа-интернат № 1». В диагностике принимало участие 6 детей младшего школьного возраста, имеющих легкую степень интеллектуального недоразвития. Исследование проводилось по следующим методикам:

1. Определение ведущей руки (методика М. Озьяс и методика Семеновича А.В.) (цель: определить ведущую руку);

2. Определение дифференциации двигательной системы и уровня развития мелкой моторики рук (методики Н.О. Озерецкого и Н.И. Гуревич) (цель: определить наличие синкинезий; выявить точность, координированность движений мелкой мускулатуры пальцев руки ребенка; выявить возможность усвоения двигательной программы при наглядной демонстрации образца и сформированности механизмов серийной организации движений);

3. Определение уровня развития пространственных представлений (по методике Т.А. Павловой и Н.И. Озерецкого) (цель: выявить способность ребенка узнавать предметы и ориентироваться в окружающем пространстве на основе работы зрительного анализатора; определить уровень сформированности механизмов серийной организации движений и межполушарного взаимодействия);

4. Выявление трудностей зрительного восприятия (переработанная М.М.Безруких тестовая методика М. Frosig) (цель: определить уровень сформированности зрительного восприятия);

5. Определение развития графического навыка (по критериям Н.В.Нижегородцевой) (цель: определение взаимосвязи между движением руки и зрительного анализатора; определение уровня взаимосвязи графического навыка и произвольного внимания у обучающегося; определение уровня возможностей обучающегося в области перцептивной и моторной организации пространства);

6. Сформированность графического навыка письма (по методике Калининой И.Л.) (цель: определение уровня сформированности графического навыка письма обучающегося).

По итогам диагностики, сформированность графомоторных навыков детей младшего школьного возраста с легким интеллектуальным недоразвитием находилась на низком уровне. Полученные в ходе исследования данные свидетельствовали о необходимости проведения целенаправленной работы по организации педагогических условий, способствующих развитию

графомоторных умений у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью.

Нами был составлен комплекс коррекционно-развивающих занятий по формированию графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии (см. таблицу). При разработке занятий мы опирались на методические пособия Л.М. Лапшиной, В.А. Левченко, методические рекомендации Т.П. Ворониной, элементы методики Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой, методические рекомендации Е.А. Савельевой (Пальчиковые игры), методические рекомендации Т.А. Павловой.

Содержание коррекционно-развивающих занятий

Название занятия	Цели и используемые задания, упражнения
«Чудо дружбы»	Формировать и развивать графомоторные навыки у ребенка с нарушением интеллектуального развития через упражнения: пальчиковая гимнастика, зрительная гимнастика, проведение линий (ломаной, волнистой), сбор частей картинки в целое, выполнение штриховки по образцу разными линиями в указанном направлении, обводка контура слов, лабиринт, рисование картинки по цифрам
«Кусочек зимы»	Формировать и развивать графомоторные навыки у ребенка с нарушением интеллектуального развития через упражнения: психогимнастика, списывание текста по образцу, выполнение штриховки по образцу разными линиями в указанном направлении, зрительная гимнастика, провести дорожку узоров по образцу, наложенные изображения, пальчиковая гимнастика, лабиринт, объединить предмет с его силуэтом, дорисовать картинку-половинку
«Фиалка»	Формировать и развивать графомоторные навыки у ребенка с нарушением интеллектуального развития через упражнения: дорисовать картинку по цифрам, зрительная гимнастика, наложенные изображения, обвести по контуру рисунок, выполнение штриховки под указания дефектолога, провести дорожку узоров по образцу, пальчиковая гимнастика, списывание текста по образцу
«Дружба»	Формировать и развивать графомоторные навыки у ребенка с нарушением интеллектуального развития через упражнения: пальчиковая гимнастика, дорисовать картинку по цифрам, зрительная гимнастика, наложенные изображения, обвести рисунок по контуру, обводка элементов письменных букв и контура слова, обвести по пунктиру картинку в направлении стрелки, объединить предмет с его силуэтом, лабиринт, написать названия предметов
«Снежинки»	Формировать и развивать графомоторные навыки у ребенка с нарушением интеллектуального развития через упражнения: самомассаж, обвести картинку по цифрам, дорисовать дорожки узоров, зрительная гимнастика, лабиринт, найти снежинки и обвести в круг, собрать картинку из частей, соединить предмет с его силуэтом, дорисовать картинку-половинку, списать текст по образцу
«Снежная зима»	Формировать и развивать графомоторные навыки у ребенка с нарушением интеллектуального развития через упражнения: обвести картинку по пунктиру, пальчиковая гимнастика, лабиринт, дорисовать дорожку узоров, зрительная гимнастика, наложенные изображения, прописать графические элементы по образцу, списать слова в строчку, дорисовать картинку-половинку.
«Серебряное копытце»	Формировать и развивать графомоторные навыки у ребенка с нарушением интеллектуального развития через упражнения: обвести картинку по цифрам, пальчиковая гимнастика, дорисовать дорожку узоров, лабиринт, зрительная гимнастика, наложенные изображения, прописать по образцу элементы письменных букв и списать слова, собрать разрезные следы, проведение линий по инструкции дефектолога, дорисовать картинку-половинку

«Подготовка к празднику. Елка»	Формировать и развивать графомоторные навыки у ребенка с нарушением интеллектуального развития через упражнения: закончить узор по образцу, пальчиковая гимнастика, обвести письменные элементы букв, выполнить штриховку по образцу, лабиринт, зрительная гимнастика, найти на картинке предметы по инструкции дефектолога и обвести в круг, соединить предмет с его силуэтом, графический диктант, списать текст по образцу
«Подготовка к празднику. Прогулка»	Формировать и развивать графомоторные навыки у ребенка с нарушением интеллектуального развития через упражнения: закончить узор по образцу, пальчиковая гимнастика, обвести картинку по пунктиру, провести разные линии по инструкции дефектолога, обвести элементы письменных букв, зрительная гимнастика, определить животное по его следам и провести дорожку, графический диктант, вспомнить и написать названия животных, которых упомянули на занятии.
«Подготовка к празднику. Подарки»	Формировать и развивать графомоторные навыки у ребенка с нарушением интеллектуального развития через упражнения: собрать картинку из частей, пальчиковая гимнастика, обвести картинку по цифрам, дорисовать узоры по образцу, обвести элементы письменных букв, зрительная гимнастика, наложенные изображения, найти спрятанных птичек на картинке и обвести, графический диктант, списать текст по образцу
«Подготовка к празднику. Зимушка»	Формировать и развивать графомоторные навыки у ребенка с нарушением интеллектуального развития через упражнения: обвести картинку по цифрам, пальчиковая гимнастика, дорисовать узоры по образцу, выполнение штриховки по инструкции дефектолога, дорисовать «сосульки» по образцу, зрительная гимнастика, наложенные изображения, найти отличия между двумя картинками, соединить точки по образцу, списать текст по образцу
«О снеге». Занятие 1	Формировать и развивать графомоторные навыки у ребенка с нарушением интеллектуального развития через упражнения: собрать разрезные картинки, пальчиковая гимнастика, дорисовать картинку-половинку, провести дорожки, обвести картинку по контуру, зрительная гимнастика, соединить предмет с его силуэтом, найти одинаковые изображения, соединить точки по образцу, обвести по контуру письменные элементы, написать слова под диктовку
«О снеге». Занятие 2	Формировать и развивать графомоторные навыки у ребенка с нарушением интеллектуального развития через упражнения: обвести картинку по пунктирной линии, пальчиковая гимнастика, дорисовать картинку половинку, провести дорожки, лабиринт, зрительная гимнастика, наложенные изображения, выполнение задания «Найди и раскрась» по инструкции дефектолога, соединить точки по образцу, обвести по контуру письменные элементы, написать слова под диктовку
«О снеге». Занятие 3	Формировать и развивать графомоторные навыки у ребенка с нарушением интеллектуального развития через упражнения: дорисовать картинку по цифрам, пальчиковая гимнастика, объединить пары линией по инструкции дефектолога, провести дорожки, лабиринт, зрительная гимнастика, наложенные изображения, найти фрагменты изображения на большой картинке, соединить точки по образцу, обвести по контуру письменные элементы, написать слова под диктовку
«О зиме»	Формировать и развивать графомоторные навыки у ребенка с нарушением интеллектуального развития через упражнения: обвести картинку по пунктиру, пальчиковая гимнастика, лабиринт, дорисовать узоры, соединить точки по образцу, зрительная гимнастика, наложенные изображения, найти отличия между двумя картинками, дорисовать картинку-половинку, обвести по контуру письменные элементы, списать текст по образцу

Повторная диагностика проводилась по тем же критериям и показателям, на которые мы опирались для изучения уровня сформированности графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии.

Полученные в результате повторной диагностики данные позволяют утверждать, что после проведения комплекса коррекционно-развивающих занятий уровень сформированности графомоторных навыков детей младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью качественно изменился и находится на среднем уровне. Обучающиеся стали лучше ориентироваться в положение объектов в пространстве, в анализе различных составных частей фигур. Испытуемые способны провести прямую линию. При написании графических элементов, списывании текста, рисовании по контуру и выполнении штрихов просматривается соблюдение траектории движений, границ линий. Отмечается улучшение почерка, буквы при написании относительно соблюдены в размере и форме. Движения руки стали более уверенные. Линии, проводимые начертательным предметом, характеризуются легким дрожанием, сила нажатия адекватная. Отмечается положительная динамика в развитии произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики пальцев и кистей рук.

Таким образом, графомоторные навыки – это определенные привычные положения и действия руки, автоматизированный способ дифференцирования и перекодирования линий и звуков в соответствующие знаки, фигуры, буквы и их дальнейший сознательный правильный перенос на начертательную поверхность. Их формирование осуществляется через развитие мелкой мускулатуры пальцев, зрительного анализа и синтеза, навыка рисования, графической символики. Для формирования графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии рекомендуем использовать упражнения на развитие силы пальцев и быстроты их движений, задания с условиями по выбору нужных направлений, на ориентировку в пространстве по отношению к предметам, задания по штриховке, обводке по контуру, рисование линий, дорисовывание незаконченного рисунка, задания на развитие умений рисовать узоры, прописывание письменных элементов и списывание текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов С.Н., Мусихина С.А. Особенности графомоторных навыков у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости // Приоритетные направления развития науки и образования: м-лы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 12 июня 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 119–120.
2. Бачина О.В., Коробова Н.Ф. Пальчиковая гимнастика с предметами. Определение ведущей руки и развитие навыков письма у детей 6–8 лет: практ. пособие для педагогов и родителей. М.: АРКТИ, 2006. 88 с.
3. Безруких М.М. Обучение первоначальному письму: Метод. пособие к Прописям. М.: Просвещение, 2002. 30 с.
4. Бернштейн Н. А. Построение движений. М.: Наука, 1990. 174 с.
5. Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. М.: Академия, 2002. 207 с.
6. Занков Л.В. Психология умственно отсталого ребенка. – М.: Просвещение, 1988. 228 с.
7. Логинова Е.А. Особенности формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития // Спец. образование. 2015. №10. С.194–200.
8. Мельникова С.В. Освоение графомоторных навыков учащимися с нарушением интеллекта младшего школьного возраста // М-лы всерос. науч.-практ. конф. студ., магистрантов, аспирантов и слушателей. Ч. 1. Екатеринбург: Урал. гос.пед. ун-т, 2015. С. 158–163.
9. Мельникова У.А. Педагогическая продуктивность. Белореченск, 2017. [Электронный

ресурс] URL: http://wiki.iro23.info/images/8/82/Ped_DOO_2017_Belorochemsk_DOU14_Melnikova_metodmater2.pdf (дата обращения: 17.11.2020).

10. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М.: Речь, 2005. 284 с.
11. Формирование графомоторного навыка у детей с умеренной умственной отсталостью: методич. рекомендации / сост. Л.М. Лапшина, В.А. Левченко. Челябинск: ЧПГУ, 2014. 50 с.
12. Шорохова О.А., Демина А.В. Формирование графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта // М-лы VI Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А.И. Ахулковой. Орел: ОГУ, 2019. С. 369–370.
13. Якунина О.В. Уровень развития общей и мелкой моторики как фактор формирования графомоторных навыков младших школьников // Изв. Саратов. ун-та. 2014. №2. С. 194–198.

РАЗВИТИЕ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Г.В. Макарова, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент А.С. Бысюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В процессе обучения грамоте меняется первоначальное отношение ребенка к речи. На место непосредственного восприятия смысла слова становится анализ его звукового состава. Звуковой анализ – это операция мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов. К.Д. Ушинский писал, что «сознательно читать и писать может только тот, кто понял звуко-слоговое строение слова». Это значит, что дошкольников необходимо обучать звуковому анализу и синтезу, которые базируются на точном фонематическом восприятии каждого звука (фонемы) родной речи. По мнению А.Н. Гвоздева, «необходимо развивать более высокие формы фонематического слуха для того, чтобы дети умели делить слова на звуки, устанавливать порядок звуков, то есть осуществлять звуковой анализ» [4, с. 11]. Эти действия формируются только в процессе специального обучения. Цель такого обучения – правильное и своевременное усвоение школьной программы.

Но существует категория детей, у которых в период дошкольного детства самостоятельно не формируется фонематическая система. Это дети, имеющие нарушения в интеллектуальном развитии. Д.И. Орлова отмечает, что для таких детей слово неразрывно связано только с его предметным значением, звуковая же сторона слова остается незамеченной ими. Не привлекает к себе внимание и разнообразие звучаний слов, создающееся различными сочетаниями звуков. По мнению К.К. Карлепа, «ребенок с нарушениями в интеллектуальном развитии даже после продолжительного обучения склонен обращать внимание только на предметное значение слова, а не на звуковое оформление его» [1, с. 65]. Г.А. Каше отмечает, что своеобразие становления устной речи детей этой категории и обуславливает трудности овладения грамотой, которые проявляются в ошибках звукобуквенного анализа слов [2, с. 38].

Одними из важнейших задач педагогической деятельности дошкольной образовательной организации (ДОО) в свете Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) в

образовательной области «Речевое развитие» выступает развитие звуковой культуры речи и фонематического слуха. [6]. Это предполагает развитие высшей формы фонематического восприятия – звукового анализа. Цель такого обучения – правильное и своевременное усвоение школьной программы. Л.Е. Журова отмечает: «при обучении грамоте, следует обучать ребенка умению разбивать нашу речь именно на звуки» [5, с. 96]. Это значит, что развитие фонематического анализа у дошкольников является актуальной задачей как для педагогов, работающих с детьми с нормальным психическим и речевым развитием, так и для педагогов, работающих с дошкольниками с нарушениями интеллектуального развития.

Согласно ФГОС ДО [6], педагогу следует организовывать образовательную деятельность дошкольников таким образом, чтобы звуковой анализ ребенка старшего дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии формировался наиболее эффективно. Согласно взглядам П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, любое умственное действие в своей реализации проходит специальные этапы формирования. [4, с. 61]. Работа по формированию сложных форм звукового анализа проходит следующие этапы: освоение действий с опорой на материализацию, в плане громкой речи, перенос его в умственный план.

В настоящее время многие дети старшего дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии имеют недостаточный уровень развития навыка звукового анализа. Это говорит о том, что не достаточно разработаны методы и средства организации работы педагога.

В связи с вышеизложенным, весьма актуальна тема исследования – развитие звукового анализа при обучении грамоте детей старшего дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии.

Для того, чтобы составить программу для развития звукового анализа детей старшего дошкольного возраста, имеющих нарушение в интеллектуальном развитии, нами было проведено обследование готовности к звуковому анализу дошкольников. Исследование проводилось на базе МДОУ комбинированного вида детский сад № 105 г. Твери. В исследовании принимали участие 7 воспитанников старшего дошкольного возраста, имеющие нарушения в интеллектуальном развитии. Для изучения особенностей формирования звукового анализа этих детей было проведено исследование по методике В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко «Экспресс обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу».

По итогам первичной диагностики была осуществлена качественная оценка нарушений звукового (фонематического) анализа у детей дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии, которая позволила сделать вывод, что большинство детей исследуемой категории имеют значительные недостатки развития навыка звукового анализа.

Занятия составлялись с опорой на программу С.Г. Шевченко «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития». Было проведено 15 занятий. Для развития навыка звукового анализа мы предлагаем проводить следующие игры и упражнения (см. таблицу).

План работы по развитию звукового анализа у детей старшего дошкольного возраста, имеющих нарушения интеллектуального развития

Темы занятий в рамках НОД	Цели занятий в рамках НОД	Используемые задания
Зимующие птицы	<p>Развитие умения дифференцировать заданный звук в потоке других звуков, в слогах и в словах.</p> <p>Развитие умения определять первый и последний звук в слогах, изменять слог.</p> <p>Развитие умения определять первый звук в словах, его мягкость или твердость.</p> <p>Развитие умения определять место заданного звука в словах (начало, середина или конец).</p> <p>Развитие умения определять первый звук в слогах и словах, его мягкость или твердость. Развитие умения определять место звука в слогах и словах</p>	<p>Упражнение «Поймай звук»</p> <p>Игра «Скажи наоборот»</p> <p>Игра «Карточки для птиц»</p> <p>Упражнение «Найди на картинке»</p> <p>Упражнение «Флажки»</p>
Семья	<p>Развитие умения дифференцировать заданные звуки.</p> <p>Развитие умения определять первый и последний звук в слогах, изменять слог.</p> <p>Развитие умения определять первый, средний и последний звук в словах, определять количество звуков и слогов в слове. Развитие умения определять мягкость или твердость звука. Развитие умения работать со схемой слова.</p> <p>Развитие умения дифференцировать заданный звук в словах и определять его место в слове.</p> <p>Развитие умения определять первый, средний и последний звук в словах, определять количество звуков и слогов в слове. Развитие умения определять мягкость или твердость звука</p>	<p>Игра «Слушай, угадай»</p> <p>Игра «Скажи наоборот».</p> <p>Упражнение на звуковой анализ слова из трех букв.</p> <p>Игра «Гуси кричали»</p> <p>Упражнение на звуковой анализ слова из четырех букв</p>
Одежда, обувь, головные уборы	<p>Развитие умения дифференцировать заданный звук в словах.</p> <p>Развитие умения подбирать схему слов, дифференцировать заданный звук в словах, определять его место в слове (начало, середина или конец).</p> <p>Развитие умения выделять первый и последний звук из слов.</p> <p>Развитие умения подбирать слова с заданным звуком.</p> <p>Определение ударного гласного и его позиции в словах.</p> <p>Развитие умения определять первый и последний звук в звуко сочетаниях.</p> <p>Развитие умения определять количество и место гласных звуков в словах.</p> <p>Развитие умения определять первый, средний и последний звук в словах, определять количество звуков и слогов в слове. Развитие умения определять мягкость или твердость звука. Развитие умения работать со схемой слов</p>	<p>Игра «Найди картинки»</p> <p>Игра «Найди звук»</p> <p>Упражнение «Цепочка слов»</p> <p>Игра «Найди одежду»</p> <p>Игра «Поймай мяч и назови ударный звук»</p> <p>Упражнение: «Сколько звуков в звуко сочетаниях?»</p> <p>Игра «Где гласные?»</p> <p>Упражнение на звуковой анализ слова из четырех букв</p>

Новый год. Зимние забавы	Развитие умения выделять первый и последний звук в словах. Развитие умения подбирать слова на заданный звук. Развитие умения определять первый, средний и последний звук в словах. Развитие умения определять мягкость или твердость звука, пользоваться схемой слова. Развитие умения дифференцировать и исключать из слова заданный звук. Развитие умения определять первый, средний и последний звук в словах, определять количество звуков и слогов в слове. Развитие умения определять мягкость или твердость звука. Развитие умения работать со схемой слов	Игра «Картинки» Игра «Найди на картинке» Упражнение «Полоски» Игра «Убери звук из слова» Упражнение на звуковой анализ слова из четырех букв
Транспорт, правила дорожного движения	Развитие умения определять первый и последний звук в словах. Развитие умения исключать слово, в котором нет заданного звука из потока слов. Развитие умения определять первый, средний и последний звук в словах, определять количество звуков и слогов в слове. Развитие умения определять мягкость или твердость звука. Развитие умения работать со схемой слов. Развитие умения определять место звука в заданных словах (начало, середина, конец). Развитие умения определять первый, средний и последний звук в словах, определять количество звуков и слогов в слове. Развитие умения определять мягкость или твердость звука. Развитие умения работать со схемой слов	Упражнение «Определи первый и последний звук в слове» Игра «Четвертый лишний» Упражнение на звуковой анализ слова из трех букв. Упражнение «Определи место согласного звука в слове» Упражнение на звуковой анализ слова из пяти букв

В процессе непосредственной образовательной деятельности дети старшего дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии развивают следующие компоненты звукового анализа: выделение первого ударного гласного в словах; выделение первого гласного в обратных слогах; выделение первого безударного гласного в словах; звуковой анализ звуко сочетаний из двух гласных; определение последнего глухого согласного или сонора в обратных слогах; определение последнего глухого согласного или сонора в обратных словах; выделение на слух заданного звука из звукового ряда.

В результате занятий, составленных на основе программы С.Г. Шевченко «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития» у детей старшего дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии будет наблюдаться положительная динамика в освоении навыка звукового анализа. Увеличится количество самостоятельных правильных ответов, уменьшится количество повторений инструкции исследователем, уменьшится время ожидания ответа испытуемых.

Таким образом, звуковой анализ представляет собой операцию мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов. Навыки звукового анализа формируются только при специальном обучении. Для развития звукового

анализа старших дошкольников с нарушением в интеллектуальном развитии мы предлагаем проводить различные игры на основе программы С.Г. Шевченко «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бушлаева Е.Н. Развитие фонематического восприятия умственно отсталых школьников младших классов: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2003. 193 с.
2. Воронкова В.В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: пособие для учителей и студ. дефектолог. ф-тов пед. ин-тов. М.: Школа-Пресс, 1994. 416 с.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Психология как объективная наука. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО Модек, 1998. С. 272–317.
4. Гвоздев А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. СПб.: Акцидент, 1995. 64 с.
5. Журова Л. Е. Обучение грамоте в детском саду. М.: Педагогика, 1978.
6. Федеральный государственный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2019. 31 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Е.С. Хвалынская, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент А.С. Бысюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Мышление представляет собой познавательный процесс, выходящий за пределы чувственных данных, который позволяет создать принципиально новое знание. Благодаря мышлению мы можем осуществлять планирование своей деятельности, предвидеть ее результаты, творчески преобразовывать действительность. В ходе познания свойств и отношений предметов у ребенка возникают первые мыслительные процессы. Так, постепенно, в ходе познания окружающей действительности, ребенок накапливает опыт знакомства с рядом явлений. Однако у детей с темповым нарушением развития данный процесс происходит медленнее, а отставание наблюдается во всех структурных компонентах мышления. Такие дети быстро устают, с трудом сосредотачиваются на задаче, имеют низкий познавательный интерес и ограниченный запас представлений об окружающем мире [2].

В период младшего школьного возраста начинает интенсивно развиваться словесно-логическое, понятийное мышление. Этот временной промежуток Л.С. Выготский считает сенситивным периодом для развития логического мышления [11]. Уровень развития словесно-логического мышления, достигаемый в младшем школьном возрасте, имеет существенное значение для всей последующей жизни человека. Словесно-логическое мышление, являясь психологическим новообразованием младшего школьного возраста, служит главным вкладом, который школьное детство вносит в общий процесс психического развития. Поэтому развитие логического мышления является актуальной задачей на этапе младшего школьного возраста, так как формирование и развитие рассматриваемого вида мышления приходится именно на этот возрастной период [2].

Из-за низкого уровня развития мышления у младших школьников с нарушениями в интеллектуальном развитии возникают трудности при решении арифметических и текстовых задач, усвоении и применении правил русского языка. В последующем, в среднем звене, все эти проблемы могут еще больше усугубиться, и ребенок будет иметь значительные сложности в усвоении образовательной программы. Кроме того, необходимость работы по развитию мыслительных операций у детей с нарушениями в интеллектуальном развитии закреплена во ФГОС НОО для детей с ОВЗ, в требованиях к АООП НОО для обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.1 и 7.2.). Так, в примерной АООП среди метапредметных результатов освоения программы выделены «овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построение рассуждений, отнесения к известным понятиям на уровне, соответствующим индивидуальным возможностям; овладение некоторыми базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими доступные существенные связи и отношения между объектами и процессами» [2, с. 241]. Таким образом, актуальность проводимого нами исследования не вызывает сомнения.

Для того, чтобы выстроить процесс развития элементов логического мышления детей младшего дошкольного возраста посредством продуктивной деятельности, нами было проведено исследование особенностей элементов логического мышления у детей младшего дошкольного возраста. Исследование проходило на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения «Тверская школа-интернат № 1». В эксперименте принимали участие 6 обучающихся младшего школьного возраста. Все дети имеют заключение ПМПК.

Для изучения особенностей формирования элементов логического мышления у младших школьников с интеллектуальными нарушениями было проведено исследование по учебно-методическому пособию Л.Ф. Фатиховой:

1) Исключение не подходящих к группе предметов. Цель: исследовать способность видеть в объектах их существенные признаки, делать на этой основе необходимые обобщения; выявить способность устанавливать сходство и различие между зрительно воспринимаемыми изображениями.

2) Установление причинно-следственной связи между событиями. Цель: изучение уровня развития способности устанавливать причинно-следственную связь; выявление способности к пониманию временной последовательности событий.

3) Группировка предметов. Цель: выявление способностей к классификации предметов.

Диагностический процесс был адаптирован под индивидуальные особенности развития учащихся. По итогам проведенной работы были проведены количественная и качественная оценки нарушений логического мышления у младших школьников с интеллектуальными нарушениями [4].

Анализ результатов диагностики позволил заключить, что большинство учеников младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями имеют недостатки в операционной составляющей мышления. Наблюдается

сниженная способность к выделению существенных признаков, более низкое качество операции обобщения. Мыслительные процессы замедлены, при решении задач дети часто опирались на второстепенные признаки, а не на существенные, из-за недостаточно развитого анализа стимульного материала. Можно отметить частую отвлекаемость, а также быструю потерю интереса к заданиям. Отмечались затруднения в использовании планирующей и регулирующей функции речи, ее бедность.

При выполнении задания на исключение не подходящих к группе предметов обнаружили следующие особенности: операция обобщения этим детям не всегда доступна, они могут производить исключение лишнего предмета по существенным признакам, однако в ряде случаев формулирование обобщающего понятия вызывает у них затруднения. Причем обобщение предметов из житейского опыта происходит более успешно. Чаще всего детям была необходимо стимулирующая помощь в подбадривании, напоминании цели задания, установки сосредоточиться. В некоторых случаях наводящие вопросы, чтобы подобрать обобщающее слово.

В задании на установление причинно-следственных связей дети способны установить причину и следствие, но не проявляют стремления интерпретировать события, изображенные на картинках, и не склонны вчувствоваться в эмоциональный мир героев. Их ответы часто бедны и односложны, требуется много наводящих вопросов, чтобы помочь ученикам сформулировать вывод.

В задании на группировку предметов учащиеся продемонстрировали сложность переключения на более высокую степень обобщения. Задание второй серии (укрупнение групп) оказалось для них менее доступным, справился лишь два ребенка. Обобщающие слова (живое – неживое) школьники с интеллектуальными нарушениями не использовали вовсе. Но классификация по знакомым группам предметов ими осуществлялась вполне успешно. Проведенный констатирующий эксперимент позволил сделать вывод о том, что почти все обучающиеся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями имели недостаточно развитое логическое мышление.

Исходя из результатов констатирующего этапа эмпирического исследования, нами были подобраны задания, направленные на развитие элементов логического мышления детей младшего школьного возраста. При подборе заданий особое внимание было отведено тому, чтобы в них нашли отражение задачи, схожие с теми, что предъявлялись детям на констатирующем этапе исследования. Для отработки мыслительных приемов был выбран школьный предмет «Живой мир». Это было сделано для закрепления межпредметных связей, развития умения переноса способа решения поставленной задачи на аналогичные ситуации. Акцент был сделан на играх и заданиях, развивающих умение выделять признаки предметов и явлений, узнавать предметы и явления по заданным признакам, выделять существенные признаки предметов и явлений, обобщать простейшие понятия на материале «живой мир» (упражнение «Классификация», игра «Четвертый лишний», «Что сначала – что потом», упражнения на понимание причинно-следственных связей).

План работы по формированию элементов логического мышления у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии

№ урока	Направления работы учителя	Примеры заданий
1	- Развитие операции обобщения-конкретизации. - Развитие понимания причинно-следственных связей	Урок на тему «Дикие животные зимой» Задание «Найди, где, кто живет», соедини животное с местом, где оно живет. Задание «Составь рассказ описание», расскажи, что было сначала, что потом
2	- Развитие умения выявлять в объекте определенные свойства, абстрагировавшись от остальных. - Развитие операции обобщения-конкретизации. - Развитие операции сравнения	Урок на тему «Дикие и домашние птицы» Задание «Разделить птиц на диких и домашних». Задание «Найди 4-го лишнего»
3	- Развитие умения выявлять в объекте определенные свойства, абстрагировавшись от остальных. - Развитие операции обобщения-конкретизации	Урок на тему «Домашние животные. Лошадь. Корова ». Задание «Помоги родителям найти своих детенышей», соедини линией животное с его детенышем
4	- Развитие понимания причинно-следственных связей. - Развитие умения выявлять в объекте определенные свойства, абстрагировавшись от остальных. - Развитие операции обобщения-конкретизации	Урок на тему «Домашние животные. Овца». Задание «Найди 4-го лишнего». Задание «Составь рассказ описание», расскажи, что было сначала, что потом
5	- Развитие умения выявлять в объекте определенные свойства, абстрагировавшись от остальных. - Развитие операции обобщения-конкретизации	Урок на тему «Домашние животные. Собаки и кошки ». Задание «Найди 4-го лишнего». Задание «Помоги родителям найти своих детенышей», соедини линией животное с его детенышем
6	- Развитие операции обобщения-конкретизации. - Развитие умения группировать по одному свойству	Урок на тему «Домашние и дикие животные. Кошка и рысь ». Задания «Кто лишний?», «Кто, где живет?»
7	- Развитие умения выявлять в объекте определенные свойства, абстрагировавшись от остальных. - Развитие операции обобщения-конкретизации	Урок на тему «Домашние и дикие животные. Собака и волк». Задание «Раскрась животное, о котором мы говорили на уроке»
8	- Развитие умения группировать по одному свойству. - Развитие умения выявлять в объекте определенные свойства, абстрагировавшись от остальных. - Развитие операции обобщения-конкретизации	Урок на тему «Зима в неживой природе». Задание «Найди лишнее». Задание «Найди картинки, которые относятся к этому времени года»
9	- Развитие умения группировать по одному свойству. - Развитие умения выявлять в	Урок на тему «Зимующие птицы». Задание «Четвертый лишний». Задание «Найди зимующих птиц»

	<p>объекте определенные свойства, абстрагировавшись от остальных.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Развитие операции обобщения-конкретизации 	
10	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие умения группировать по одному свойству. - Развитие умения выявлять в объекте определенные свойства, абстрагировавшись от остальных. - Развитие понимания причинно-следственных связей 	<p>Урок на тему «Наблюдения за изменениями в природе. Зима».</p> <p>Задание «Раскрась, что тебе понадобится в походе зимой».</p> <p>Задание «Расскажи, что было сначала, что потом»</p>
11	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие умения группировать по одному свойству. - Развитие понимания причинно-следственных связей 	<p>Урок на тему «Необходимые условия для жизни животных ».</p> <p>Задание «Животное и его среда обитания», соедини линией животное с его средой обитания.</p> <p>Задание «Рассказ по картине»</p>
12	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие умения выявлять в объекте определенные свойства, абстрагировавшись от остальных. - Развитие операции обобщения-конкретизации. - Развитие понимания причинно-следственных связей 	<p>Урок на тему «Птицы».</p> <p>Задание «Найди лишнее».</p> <p>Задание «Составь рассказ по картине»</p>
13	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие умения группировать по одному свойству. - Развитие умения выявлять в объекте определенные свойства, абстрагировавшись от остальных 	<p>Урок на тему «Разнообразие кошек и собак ».</p> <p>Задание «Найди лишнее животное»</p>
14	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие операции обобщения-конкретизации. - Развитие понимания причинно-следственных связей 	<p>Урок на тему «Рыбы: внешний вид, среда обитания».</p> <p>Задание «Четвертый лишний».</p> <p>Задание «Составь рассказ-описание», расскажи, что было сначала, что потом</p>
15	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие умения группировать по одному свойству. - Развитие умения выявлять в объекте определенные свойства, абстрагировавшись от остальных. - Развитие операции обобщения-конкретизации 	<p>Урок на тему «Труд людей зимой».</p> <p>Задание «Четвертый лишний».</p> <p>Задание «Выбери, что относится к зиме»</p>

В результате проведенной серии коррекционно-развивающих занятий было установлено, что у детей увеличилось количество самостоятельных правильно аргументированных ответов, уменьшилось количество обучающей помощи, при затруднениях в ответах чаще оказывалось достаточным применение стимулирующей и организующей помощи, но все же у большинства учащихся изменения были несущественные. Учащиеся стали больше опираться на существенные признаки предметов при сравнении и увеличили способность к обобщению.

Таким образом, использование методических приемов таких как,

сравнение предметов по определенным качествам, выделение лишнего, классификация предметов, установление причинно-следственных связей, называние группы однородных предметов обобщенным словом, положительно сказывается на формировании элементов логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абухова М.С. Особенности мышления младших школьников с ЗПР // Развитие современного образования: теория, методика и практика: м-лы X Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 нояб. 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. С. 233–235.
2. Мозговой В.М., Яковлева И.М., Еремина А.А. Основы олигофренопедагогики: учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений М.: Академия. 2010. 224 с.
3. Поддяков, Н.Н. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977. 272 с.
4. 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.
5. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994. 168 с.

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОПЕРАЦИЙ АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Ю.Д. Березина, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент А.С. Бысюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь

Мышление детей с умственной отсталостью (УО) идет по такому же пути развития, как и мышление нормативных детей. Однако в силу множества факторов мышление детей с УО характеризуется своим своеобразием [2]. Темп мышления таких детей замедлен, тугоподвижен, страдает переключаемостью с одного вида умственной деятельности на другой, нарушены логические операции мышления, такие как анализ, синтез, сравнение и другие. Мышление младших школьников с умственной отсталостью стереотипно и недостаточно гибко. Именно поэтому применение имеющихся знаний в новых условиях вызывает у школьников затруднения и часто приводит к ошибочному выполнению задания. Недоразвитие мышления сказывается на всех мыслительных операциях, в т. ч. и на анализе с синтезом, которые отличаются недостаточной сформированностью, инертностью и бессистемностью. Анализ проводится бессистемно, выделяются лишь наиболее заметные части, которые отличаются цветом или размером, затруднено определение связей между частями предмета. При синтезе отдельных элементов предмета не устанавливаются связи между ними, что приводит к затруднениям при составлении представления о предмете в целом.

Проблема изучения мышления детей с интеллектуальными нарушениями в настоящее время является весьма актуальной, поскольку от этого зависит успешность их обучения и развития, а это в свою очередь повлияет на их социальную адаптацию. Исследование особенностей операций анализа и синтеза

детей с УО необходимо для того, чтобы создать наиболее благоприятные условия обучения, соответствующие реальным возможностям ребенка, его индивидуальным особенностям и уровню его общего развития. Знания ученых в области понимания детей с умственной отсталостью и их психики направляет мысль олигофренопедагогов на поиски путей дальнейшего преобразования и улучшения обучения и воспитания таких детей. Помощь в развитии мышления у умственно отсталых детей – это трудная, но разрешимая задача.

При особой организации учебной деятельности, направленной на обучение школьников с УО пользованию рациональными и целенаправленными способами выполнения задания, оказывается возможным в той или иной степени скорректировать недостатки мыслительной деятельности. Использование специальных методов и приемов, применяющихся в процессе коррекционно-развивающего обучения, позволяет оказывать влияние на развитие различных видов мышления обучающихся с умственной отсталостью [4].

Развитием мыслительных операций у младших школьников с нарушением интеллектуального развития, как правило, занимается учитель-дефектолог на специальных коррекционно-развивающих занятиях. Как обучать таких детей, учитывая все их особенности и развития и образовательные потребности – достаточно важный вопрос. Для реализации всех поставленных целей и задач педагог-дефектолог использует в своей деятельности дидактические методы и приемы. В связи с вышеизложенным, тема нашего исследования «Содержание деятельности учителя-дефектолога по формированию операций анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии» довольно актуальна.

Для того, чтобы знать, как именно проводить процесс развития операций анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, нами было проведено исследование особенностей аналитико-синтетической деятельности таких детей. Исследование проводилось на базе ГКОУ «Тверская школа-интернат № 1». В исследовании участвовали 6 учащихся 4-го класса.

Изучение операций анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью по методике Н.Л. Белопольской «Исключение предметов» [1] (цель: установить уровень обобщения, выявить особенности протекания процессов анализа, сравнения и синтеза, приводящих к формированию категории, включающей только три из четырех предъявленных предметов) показало, что учащиеся испытывают трудности при выделении существенных признаков предмета, при обобщении предметов на основании какого-либо признака, а также при попытках словесно объяснить свои действия.

Изучение операций анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью по методике Л.Ф. Фатиховой «Установление последовательности событий» [6] (цель: изучение уровня развития способности устанавливать причинно-следственную связь; выявление способности к пониманию временной последовательности событий) показало, что не все испытуемые смогли понять причинно-следственную связь между картинками, но все же большая часть учащихся без проблем справились с заданием.

Изучение операций анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью по методике С.Д. Забрамной «Узнавание конфликтных изображений-нелепиц» [3] (цель: выявить понимание детьми нелепости изображенного; запас общих сведений об окружающем; характер эмоционального проявления; наличие чувства юмора) показало, что у таких детей отмечается бессистемность анализа, что проявлялось в непоследовательном рассмотрении картин. Помимо этого, никто из учащихся не смог выделить все нелепости на картинке.

Изучение операций анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью по методике Л.Ф. Фатиховой «Разрезные картинки», [6] (цель: изучение уровня и особенностей сформированности наглядно-действенно-образного мышления; выявление способностей к соотношению частей и целого и их пространственного расположения; выявление возможностей к перцептивному моделированию) показало, что дети испытывают большие трудности при выполнении такого рода заданий. Они неадекватно пристраивали детали изображения, непоследовательно пристраивали их, а также не использовали метод наложения деталей на шаблон – готовое изображение.

Для развития операций анализа и синтеза у учащихся младшего школьного возраста с УО мы предлагаем проводить игры и задания на умения выделять признаки предметов и явлений, узнавать предметы и явления по заданным признакам, выделять существенные признаки предметов и явлений, обобщать простейшие понятия.

Развитию анализа и синтеза также способствуют различные упражнения, направленные на группировку предметов и картинок. Е.А. Стребелева в пособии с рекомендациями по формированию мышления у детей с отклонениями в развитии предлагает упражнения «Разложи предметы» и «Разложи картинки» [5]. Цель упражнений – учить детей выделять существенное и второстепенное, объединять предметы по различным основаниям, в одну группу на основе общих признаков. В игре «Разложи игрушки» перед ребёнком выкладываются картинки с изображением предметов: транспорта, посуды, мебели (по восемь каждого вида). Дефектолог предлагает разложить картинки на несколько групп, так чтобы в каждой группе картинки были чем-то похожи.

В процессе развития операций анализа и синтеза широко используется дидактическая игра «Исключения лишнего», при которой называются четыре слова или кладутся четыре картинки, три из которых обладают общим свойством, а одна – лишняя. Задача ребенка, найти общее для трех объектов свойство и выделить объект, который является лишним.

Развитию операций анализа и синтеза способствуют также задания, направленные на сравнение близких по назначению или родовой принадлежности объектов или понятий. Для стимулирования и корректирования процесса выполнения задания педагог может использовать словесные приёмы постановки вопроса, приём описания. Кроме того, при сравнении объектов должны обязательно использоваться иллюстрации, которые особенно будут важны, если ребенок не имеет представлений об изучаемом объекте. Например, при изучении темы «Домашние животные» школьникам можно предложить

сравнить собаку и кошку. Сравнить объекты – значит сопоставить их по ряду признаков, при этом в основе любого сравнения лежат анализ и синтез, отвечающие за выделение существенных характерных особенностей объектов.

Таким образом, мышление детей с умственной отсталостью носит конкретный характер, ограничено непосредственным опытом и обеспечивает сиюминутные потребности; оно инертно, некритично и непоследовательно. Такие дети испытывают сложности в опосредовании мышления речью. А все мыслительные операции нарушены и ограничены. Развитие мыслительных операций анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью строится с использованием наглядных (демонстрация, показ), словесных (рассказ, описание, составление плана, постановка проблемного вопроса) и практических (упражнение, задание, дидактические игры) методов и приёмов. Перечисленные методы и приёмы направлены на формирование понятий «признак», «свойство», умение выделять основные главные свойства объектов среди вторичных и сопоставлять объекты по этим признакам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белополюская Н.Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика: Руководство по использованию. М., 2009.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч.: в 6 т. Т.2. М., 1982. 361 с.)
3. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение: Владос, 1995. 112 с.
4. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) М.: Просвещение, 2021. 497 с.
5. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: кн. для педагога-дефектолога. М.: ВЛАДОС, 2005. 180 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.; 65 карт.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЗАИМОСВЯЗЯХ В ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

К.И. Ромашёва, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. биол. наук, доцент С.А. Саакян
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Одной из актуальных задач современного образования, в том числе специального, является формирование экологической культуры личности. Важным компонентом экологической культуры является наличие у человека экологических знаний: о природных объектах, условиях обитания растений и животных, факторах, воздействующих на них, о взаимосвязях в природе. У младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии формируются общие представления о взаимосвязях в природе: как связаны друг с другом растения и животные, как влияют сезонные изменения в природе на жизнь природных обитателей, как меняется погода в зависимости от

продолжительности дня и высоты солнца над горизонтом и т.д.

Деятельность по формированию представлений о взаимосвязях в природе у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии, основывается на Федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [2]. Согласно п. 2.9.7 стандарта программа формирования экологической культуры должна обеспечивать формирование представлений об основах экологической культуры на примере экологически сообразного поведения в быту и природе, безопасного для человека и окружающей среды; формирование познавательного интереса и бережного отношения к природе.

Ведущим учебным предметом, в рамках которого осуществляется экологическое образование в начальных классах коррекционных школ, является «Мир природы и человека». Согласно примерной адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), основная цель предмета «Мир природы и человека» заключается в формировании первоначальных знаний о живой и неживой природе; понимании простейших взаимосвязей, существующих между миром природы и человека [3]. Достаточный уровень усвоения результатов по предмету «Мир природы и человека» предполагает сформированность представлений о взаимосвязях между изученными объектами, их месте в окружающем мире. Содержание дисциплины предусматривает знакомство с объектами и явлениями окружающего мира и дает возможность постепенно раскрывать причинно-следственные связи между природными явлениями и жизнью человека. Совершенствование путей формирования экологической культуры продолжает оставаться в сфере внимания методики обучения естествознания.

Целью исследования было разработать и апробировать комплекс уроков и внеурочных занятий по формированию представлений о взаимосвязях в природе у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии.

Гипотезой исследования было предположение о том, что формирование представлений о взаимосвязях в природе у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии будет эффективно, если целенаправленно проводить коррекционно-педагогическую работу с использованием комплекса объяснительно-наглядных и практических методов.

Эмпирическое исследование было проведено на базе ГКОУ «Тверская школа-интернат № 1» во 2 классе, в котором обучаются 5 учащихся. Изучение предмета «Мир природы и человека» в данном классе ведётся по учебнику Н.Б. Матвеевой, И.А. Ярочкиной, М.А. Поповой [1].

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 взаимосвязях в природе у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии. В связи с тем, что полностью подходящей под задачи исследования диагностической методики в литературе не обнаружено, для выявления у

обучающихся уровня сформированности представлений о взаимосвязях в природе была переработана и адаптирована методика О.А. Соломенниковой [4]. При этом учтены рекомендации автора по критериям определения уровней сформированности представлений и характеристикам уровней.

Диагностика осуществлялась путём индивидуальной беседы с обучающимся с использованием иллюстраций и включала 3 блока заданий, позволявшие выявить: 1) представления о взаимосвязях животных с окружающей средой; 2) представления о взаимосвязях растений с окружающей средой; 3) представления о взаимосвязях в неживой природе.

Ответы обучающихся по каждому блоку заданий оценивались по трёхбалльной шкале, максимально возможное количество баллов по диагностике было 9. Высокому уровню сформированности представлений о взаимосвязях в природе соответствовали 8–9 баллов, среднему – 5–7, ниже среднего – 3–4.

Диагностика на констатирующем этапе показала, что 40% обучающихся имели уровень сформированности представлений о взаимосвязях в природе ниже среднего, 60% имели средний уровень, а высокого уровня не было.

Из всех трех блоков заданий наибольшее затруднение вызвали вопросы второго блока, направленные на выявление сформированности представлений о взаимосвязях растений с окружающей средой. По третьему блоку вопросов, направленных на выявление уровня сформированности представлений о взаимосвязях в неживой природе, учащиеся показали самые высокие результаты.

На основе полученных в ходе диагностики результатов был разработан комплекс из 11 уроков и 4 внеурочных занятий по формированию представлений о взаимосвязях в природе. Разработанный комплекс уроков и внеурочных занятий был апробирован в исследуемом классе на формирующем этапе. При этом на всех уроках и внеурочных занятиях осуществлялась коррекционно-педагогическая работа с использованием комплекса объяснительно-наглядных и практических методов: проводились беседы, практические работы, выполнялись упражнения в рабочих тетрадях, решались проблемные вопросы.

Так, на внеурочном занятии «Дикие животные» была поставлена цель – сформировать представления у обучающихся о взаимосвязях диких животных с окружающей средой. Была проведена беседа, в ходе которой выяснялось, почему дикие животные так называются, чем они питаются, как приспосабливаются к изменяющимся условиям окружающей среды, например, как меняется окраска меха зайца с наступлением зимы и лета. В ходе игры «Кто где живёт» дети сопоставляли животного и его жилище: медведь – берлога, белка – дупло, волк – логово, лиса – нора. На этапе закрепления изученного материала обучающиеся составляли рассказ по схеме про одного из диких животных.

На уроке «Комнатные растения» школьники познакомились с комнатными растениями, их значением в жизни человека и с взаимосвязями растений с окружающей средой. Обучающиеся в ходе беседы изучали условия, необходимые для хорошего роста и развития растений, выясняли, что произойдёт, если растению не будет хватать света, воды и тепла, учились различать комнатные и дикорастущие растения, познакомились с разнообразием комнатных растений. В ходе беседы детям демонстрировались живые комнатные

растения. Были проведены практические работы «Найди хозяина» (обучающиеся определяли какому растению принадлежит листок) и «Собери цветок» (обучающиеся собирали комнатные растения по картинке с объяснениями).

Задачей контрольного этапа было выявить уровень сформированности представлений о взаимосвязях в природе у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии после проведения разработанного комплекса уроков и внеурочных занятий. Для этого использовалась та же диагностическая методика, что и на констатирующем этапе.

Контрольная диагностика показала, что высокий уровень сформированности представлений о взаимосвязях в природе на контрольном этапе имели 60% обучающихся, средний – 40%, уровня ниже среднего выявлено не было (рис. 1).

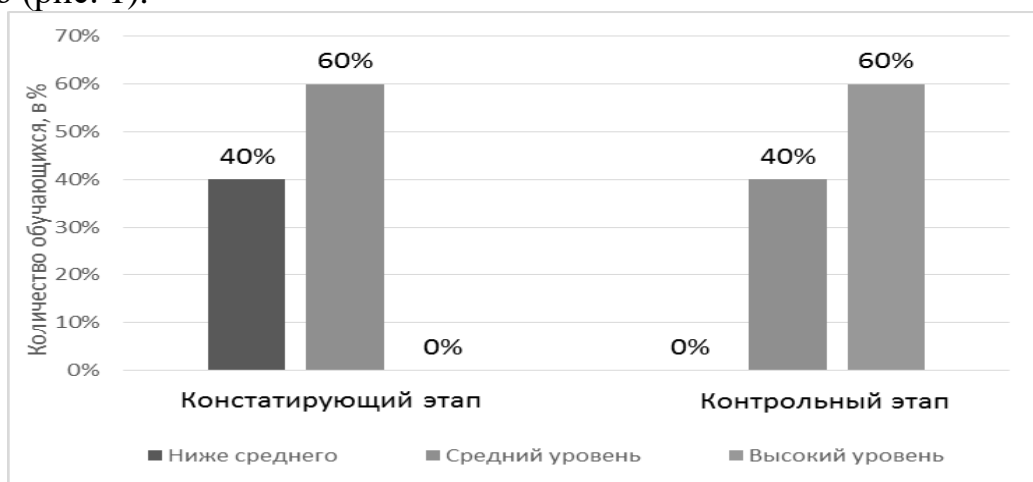


Рис. 1. Сформированность представлений о взаимосвязях в природе у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии на констатирующем и контрольном этапах

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов показало, что результаты обучающихся значительно повысились после проведения уроков и внеурочных занятий. Учащиеся давали правильные ответы на вопросы, которые вызвали затруднения при первичной диагностике. Два ребёнка, у которых на констатирующем этапе уровень сформированности представлений о взаимосвязях в природе был ниже среднего, на контрольном этапе имели средний уровень. У обучающихся, имевших на констатирующем этапе средний уровень сформированности представлений о взаимосвязях в природе, результат также повысился.

Таким образом полученные результаты свидетельствуют об эффективности проведённой коррекционно-педагогической работе с использованием комплекса объяснительно-наглядных и практических методов для формирования представлений о взаимосвязях в природе у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Матвеева Н.Б, Ярочкина И.А, Попова М.А. Мир природы и человека. 2 класс. Учебник для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы: в 2 ч. Ч.1. М.: Просвещение. 2018. 71 с.
2. Приказ об утверждении ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffdc35693b932846/download/1257/> (Дата обращения: 25.01.2021).

3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2016/08/Primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-obrazovaniya-obuchayushhihsya-s-umstvennoj-otstalostyu-intellektualnymi-narusheniyami.pdf> (Дата обращения: 25.01.2021).
4. Соломенникова О.А. Диагностика экологических знаний дошкольников // Дошкольное воспитание. 2004, № 07. С. 21–27.

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

А.А. Мещанинова, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, зав. базовой кафедрой психолого-педагогического обеспечения образовательной практики О.О. Гонина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Дисграфия – это нарушение письма, не связанное с патологиями и/или особенностями ни зрения, ни слуха, а также не зависящее от особенностей интеллектуального развития. Проявляется дисграфия в специфических ошибках, характеризующихся стойкостью и повторяющимся характером [5, 6, 10]. Оптическая дисграфия обусловлена несформированностью зрительного восприятия, пространственной ориентации и зрительно-моторной координации, проявляется в заменах графически сходных рукописных букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (*т-ш, в-г, э-е*) [3]. Интерес к коррекции специфических нарушений письма обусловлен в том числе и тем, что письмо стимулирует психическое развитие ребенка, обеспечивает общеобразовательную подготовку, формирование универсальных учебных действий. Как показывает практика, детям с нарушениями в интеллектуальном развитии особенно трудно усваивать определённые знания и умения, возникают сложности при формировании зрительного гнозиса. Большая распространенность и особенность оптической дисграфии у детей с интеллектуальными нарушениями обусловлены недоразвитием познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением деятельности речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, нарушением структуры операций письма, особенностями организации психической деятельности [4].

Проблемы развития зрительного гнозиса и устранения специфических ошибок без специальной коррекции не исчезают, а наоборот, создают ряд других проблем, которые проявляются обычно сразу, с самого начала обучения, что является причиной возникновения ситуации неуспеха и ведет за собой целый ряд взаимосвязанных познавательных и личностных проблем [6]. В связи со всем вышеизложенным, можно сделать вывод, что предупреждение данных трудностей и поиск наиболее эффективных приемов их коррекции является одной из приоритетных задач педагогической деятельности.

Для того, чтобы знать, как именно проводить работу по развитию зрительного гнозиса и коррекции специфических ошибок оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста, нами было проведено исследование

актуального уровня развития зрительного гнозиса и выявление наличия специфических ошибок, характерных для данной возрастной группы. Исследование проводилось на базе ГКОУ «Тверская школа-интернат № 1». В ходе диагностического этапа исследования было отобрано 4 ребенка младшего школьного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии.

Для исследования актуального уровня развития зрительного гнозиса была взята методика О.В. Елецкой «Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья» [9]. Испытуемому предлагалось выполнить серию заданий, предназначенных для диагностики сформированности пространственного восприятия, зрительно-пространственного и соматопропространственного гнозиса, а также временных ориентировок. В качестве стимульного материала использовался картинный материал.

Так же мы использовали диагностическую методику И.Н. Садовниковой, представленную в пособии «Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников» [10]. Эта методика направлена на выявление наличия специфических ошибок, характерных для оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии.

Изучение актуального уровня развития зрительного гнозиса и наличия специфических ошибок по данным методикам показало, что почти у каждого ребенка наблюдается недостаточное развитие зрительного гнозиса и у всех детей присутствуют специфические ошибки. В диагностике О.В. Елецкой в разделе «Диагностика зрительно пространственного гнозиса» учащиеся справились только с пробой по копированию расположения стрелок. В остальных пробах этого раздела были допущены множественные ошибки, что говорит об очень слабой сформированности зрительно-пространственного гнозиса. Анализ разделов «Диагностика соматопропространственного гнозиса» и «Диагностика временных ориентировок» так же указывает на слабую сформированность данных показателей.

В диагностике И.Н. Садовниковой половина детей испытывала трудности в «Диктанте строчных букв» и в «Диктанте предложения». Почти все дети испытывали трудности в «Диктанте прописных букв». Все без исключения допускали ошибки при выполнении «Диктанта слогов», «Диктанта слов» и «Диктанта текста».

Таким образом, проведение констатирующего этапа исследования показало низкий уровень развития зрительного гнозиса у детей младшего школьного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии. Таким детям необходима специально организованная педагогическая помощь для развития зрительного гнозиса. С этой целью нами был спланирован и проведен комплекс коррекционно-развивающих занятий, направленных на развитие и коррекцию зрительного гнозиса и искоренение специфических ошибок у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Коррекционно-развивающая работа предполагала проведение групповых занятий с использованием различных средств по развитию зрительного гнозиса и искоренению ошибок (задания на различие сходных по описанию букв, соотнесение букв и символов, построение слов по схемам, работа с буквами

изолированно – в слогах – словах – предложениях – тексте). В своей работе мы опирались на труды Е.Д. Буриной [1, 2], Е.В. Мазановой [7, 8], О.С. Яцель [11] по коррекции оптической дисграфии.

За время всего формирующего этапа было проведено 15 занятий. Планирование непосредственной образовательной деятельности, направленной на развитие зрительного гнозиса детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии и коррекции у них специфических ошибок представлено в таблице.

План занятий

№	Наименование занятия	Ключевые этапы занятия
1	«Преодоление смешений букв по кинетическому сходству. Дифференциация А-О»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Установление связи артикулема-кинема-графема 2. Сравнение элементов целых букв А-О 3. Дифференциация букв А-О в словах 4. Работа на уровне слова 5. Развитие фонематического восприятия и слогового анализа 6. Развитие зрительного восприятия и моторной координации 7. Закрепление букв в словах и словосочетаниях 8. Закрепление букв в предложении 9. Дидактическая игра «пара к паре» 10. Дифференциация в текстах
2	«Преодоление смешений букв по кинетическому сходству. Дифференциация Б-Д»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Установление связи артикулема-кинема-графема <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Соотнесение букв занятия с символами 1.2. Чтение слоговых таблиц 2. Дифференциация Б-Д в слогах 3. Дифференциация Б-Д в словах 4. Развитие логического мышления 5. Дифференциация Б-Д в предложениях 6. Дифференциация Б-Д в тексте
3	«Преодоление смешений букв по кинетическому сходству. Дифференциация Е-З»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие слухового и зрительного восприятия 2. Развитие пространственных представлений 3. Актуализация знаний 4. Сравнение букв Е-З. Выбор символа для обозначения. 5. Развитие оптических представлений, навыков конструирования. 6. Дифференциация букв Е-З изолированно 7. Дифференциация Е-З в словах 8. Упражнение «одним словом»
4	«Преодоление смешений букв по кинетическому сходству. Дифференциация Е-З»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Припоминание сходства и различия букв занятия 2. Развитие логического мышления 3. Дифференциация букв занятия на уровне предложения 4. Закрепление правила написания имен собственных 5. Работа на уровне текста 6. Пересказ текста по памяти и письменная работа
5	«Преодоление смешений букв по кинетическому сходству. Дифференциация И-У»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Установление связи артикулема-кинема-графема 2. Выбор буквы 3. Слоговой анализ и синтез 4. Дифференциация И-У в предложениях 5. Дидактическая игра «найди пару» 6. Закрепление букв в словах и словосочетаниях 7. Закрепление И-У в предложении 8. Дифференциация в текстах

6	«Преодоление смешений букв по кинетическому сходству. Дифференциация И-У»	1. Развитие буквенного анализа. Дифференциация изучаемых букв на уровне слова. 2. Развитие логического мышления 3. Дифференциация букв занятия на уровне слова 4. Составление предложений. Решение головоломок 5. Работа на уровне текста
7	«Преодоление смешений букв по кинетическому сходству. Дифференциация И-Ц»	1. Соотнесение букв занятия с соответствующими звуками, сравнительная характеристика букв 2. Знакомство с героями занятия 3. Выделение звуков занятия из слов, обозначающих имена героев 4. Дифференциация букв занятия на уровне слога 5. Дифференциация И-Ц на уровне слова 6. Развитие звукового анализа и зрительного восприятия. Работа над семантикой слова 7. Развитие навыков словообразования
8	«Преодоление смешений букв по кинетическому сходству. Дифференциация И-Ц»	1. Развитие логического мышления 2. Развитие навыков построения словосочетания 3. Дифференциация букв занятия на уровне предложения 4. Дифференциация букв занятия в тексте
9	«Преодоление смешений букв по кинетическому сходству. Дифференциация И-Ш»	1. Установление связи артикулема-кинема-графема 2. Выбор буквы. Расшифровка слова 3. Дифференциация И-Ш в слогах 4. Игра «шпионы» 5. Дифференциация И-Ш в предложениях
10	«Преодоление смешений букв по кинетическому сходству. Дифференциация К-Н»	1. Развитие представлений о буквах занятия 1.1. Развитие логического мышления 1.2. Сравнение букв по начертанию 2. Дифференциация К-Н изолировано 3. Дифференциация К-Н на уровне слога 4. Дифференциация К-Н в словах 5. Дифференциация К-Н в предложениях 6. Дифференциация К-Н в тексте
11	«Преодоление смешений букв по кинетическому сходству. Дифференциация Л-М»	1. Установление связи артикулема-кинема-графема 2. Выбор буквы 3. Слоговой анализ и синтез 4. Работа со слоговой таблицей 5. Дифференциация Л-М в предложениях, пословицах, поговорках 6. Дидактическая игра «проложи тропинку» 7. Закрепление букв в словах и словосочетаниях 8. Закрепление букв в предложении 9. Дидактическая игра «Пара к паре» 10. Дифференциация в текстах
12	«Преодоление смешений букв по кинетическому сходству. Дифференциация П-Т»	1. Установление связи артикулема-кинема-графема 2. Выбор буквы 3. Слоговой анализ и синтез 4. Игра в разведчиков 5. Дифференциация П-Т в словах 6. Дифференциация П-Т в предложениях

13	«Преодоление смешений букв по кинетическому сходству. Дифференциация Ц-Щ»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сравнение букв по начертанию, соотнесение их со звуками. Нахождение сходств и различий 2. Соотнесение букв занятия с символами для их обозначения 3. Знакомство с героями занятия 4. Развитие фонематического восприятия 5. Развитие звукового анализа и синтеза 6. Дифференциация букв занятия в словах 7. Развитие логического мышления
14	«Преодоление смешений букв по кинетическому сходству. Дифференциация Ц-Щ»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Закрепление знаний о буквах занятия 2. Развитие логического мышления. Определение предмета по предложенным признакам 3. Развитие навыков слогового анализа и синтеза 4. Развитие умения подбирать родственные слова 5. Развитие зрительного внимания 6. Развитие звукового анализа 7. Работа на уровне текста
15	«Преодоление смешений букв по кинетическому сходству. Дифференциация Ш-Щ»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие представлений о буквах занятия <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Развитие логического мышления 1.2. Сравнение букв по артикуляции 2. Дифференциация Ш-Щ в слогах 3. Дифференциация Ш-Щ на уровне слова 4. Различение букв занятия в словах 5. Дифференциация Ш-Щ в предложениях 6. Дифференциация букв занятия на уровне связной речи

В процессе коррекционной деятельности работа проводилась в двух направлениях: развитие зрительного гнозиса и коррекция специфических ошибок. Задания подбирались таким образом, чтобы они соответствовали обоим этим направлениям (дифференциация букв в слогах, словах, предложениях, тексте; сравнение букв по начертанию; соотнесение букв с символами и т.д.). Внимание учащихся постоянно акцентировалось на различиях сходных по написанию букв, упор делался на зрительное восприятие.

В результате прохождения программы у детей младшего школьного возраста произойдет развитие зрительного гнозиса и сокращение количества специфических ошибок, присущих оптической дисграфии.

Таким образом, оптическая дисграфия обусловлена несформированностью зрительного гнозиса и проявляется в заменах графически сходных рукописных букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве. У детей с умственной отсталостью развитие зрительного гнозиса затруднено, что объясняет необходимость работы по совершенствованию зрительного восприятия, пространственной ориентации и зрительно-моторной координации. Для этого мы предлагаем использовать комплексные методы и средства для развития зрительного гнозиса (игровые методы, развитие зрительного внимания и восприятия, дифференциация сходных букв) и различные упражнения (развитие логического мышления, установление связи артикулема-кинема-графема, определение предмета по предложенным признакам, расшифровки слов-предложений и т.д.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурина Е.Д. Преодоление нарушений письма у школьников (1-5 классы): Традиционные

- подходы и нестандартные приемы. С-Пб.: КАРО, 2016. 192 с.
2. Бурина Е.Д. Такие похожие разные буквы: Тренинг по дифференциации сходных по начертанию букв: пособие для уч-ся нач. школы, учителей, логопедов и родителей. СПб.: КАРО, 2006. 96 с.
 3. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Педагогика, 1973. 173 с.
 4. Горяинова И.А. Особенности оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта // ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» г. Ставрополь, 2018 г. С. 97–100.
 5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб.-метод. пособие. СПб.: ИД «МиМ», 1997 286 с.
 6. Лалаева Р.И., Прищепова И.В. Выявление дизорфографии у младших школьников. СПб.: СПбГУПМ, 1999. 36 с.
 7. Мазанова Е.В. Коррекция оптической дисграфии. М.: ГНОМид, 2006. 88 с.
 8. Мазанова Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками. М.: ГНОМ и Д, 2006. 88 с.
 9. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебник с практикумом для студ. дефектол. фак. / О.В. Елецкая, А.А. Тараканова; под общ. ред. О.В. Елецкой. 2е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2018. 500 с.
 10. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1997. 253 с.
 11. Яцель О.С. Коррекция оптической дисграфии у младших школьников. Конспекты логопедических занятий. М.: Издательство ГНОМ, 2013. 72 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

П.С. Грузинцева, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, зав. базовой кафедрой психолого-педагогического обеспечения образовательной практики О.О. Гонина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Своевременное формирование грамматического строя языка ребенка – важнейшее условие его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь как форма манифестации языка выполняют ведущую функцию в развитии его мышления, речевого общения, планировании и организации его поведения, формировании социальных связей. Все это – важнейшее средство опосредствованных психических процессов: памяти, восприятия, эмоций.

Проблема обучения грамматическим нормам родного языка, в том числе и словообразованию актуальна на каждом этапе развития дошкольников.

При нормальном развитии ребенок к трём годам осваивает все основные грамматические категории разговорной речи. Умственно отсталый ребенок в развитии речи «отстает уже с первых месяцев жизни. В дальнейшем это отставание прогрессирует» [4, с. 115]. В результате к началу дошкольного возраста у него «оказываются несформированными такие предпосылки речевого развития, как предметная деятельность, отсутствует интерес к окружающему, недостаточно проявляются эмоции, не сформирован фонематический слух, плохо развит артикуляционный аппарат. Следовательно, интенсивно надо вести

работу по развитию речи» [1, с. 34].

В структуре расстройств словообразования дошкольников с нарушениями в интеллектуальном развитии в качестве ведущего нарушения выявлено нарушение семантического уровня морфологической системы языка, а именно, трудности дифференциации грамматических значений, а также организация языковой системы. У дошкольников с нарушениями в интеллектуальном развитии выявлены трудности анализа, сравнения, дифференциации грамматических форм, выделения морфем и соотнесения их со значением, выделения общих правил словообразования при восприятии речи, обобщения этих правил и использования в процессе порождения речи, что во многом обусловлено недоразвитием аналитико-синтетической деятельности этих детей.

Дети с интеллектуальной недостаточностью часто легко вычленивают значимые части слова (приставку, суффикс, корень), но, не зная еще закономерностей словообразования, неправильно образуют с ними слова. Особенно много ошибок допускается при словообразовании суффиксальным способом. Процесс развития словообразования для детей с нарушениями в интеллектуальном развитии является крайне сложным.

Формирование словообразования существительных осуществляется двумя путями: в обучении на занятиях и в воспитании грамматических навыков в повседневном общении. На занятиях дети учатся образовывать формы новых слов. Способы словообразования в русском языке различны: суффиксальный, префиксальный, смешанный. Овладение разными способами словообразования имен существительных помогает дошкольникам правильно употреблять названия детенышей животных, предметов посуды, профессий и т. д.

Внимание детей привлекается к образованию новых слов с помощью различных частей слова, при этом подчеркиваются звуковые и смысловые различия между словами. Детей учат понимать обобщенное значение слова. Только после этого предлагается самостоятельно образовывать слова. Например, подобрать уменьшительную форму к словам: дом, стол, кресло и т.д. (домик, столик, креслице), проводится работа по изучению названий детенышей животных. Предлагаются различные варианты игр, например «Кто на чём едет?»: на велосипеде – велосипедист, на мотоцикле – мотоциклист и др.

Подбор речевого материала для логопедических занятий, методические приемы определяются общими целями коррекции с учетом конкретных представлений, речевого опыта, накопленного детьми в процессе работы. Особого внимания требуют «подбор и группировка различного наглядного и словесного материала, игровых упражнений, дидактических игр, обеспечивающих практическое овладение словообразованием» [3, с. 62].

В настоящее время недостаточно разработаны методы и средства организации работы педагога по развитию словообразования существительных у детей дошкольного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии в условиях дошкольной образовательной организации. В связи с вышеизложенным, тема «Формирование словообразования существительных у детей дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии» довольно актуальна.

Для того, чтобы знать, как именно проводить процесс развития навыков словообразования существительных у детей дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии, нами было проведено исследование навыков словообразования существительных у детей дошкольного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 53» г. Твери.

В исследовании участвовали 8 дошкольников в возрасте 5 лет с нарушениями в интеллектуальном развитии. Изучение развития навыков словообразования существительных у детей дошкольного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии по методике О.А. Романович, Е.П. Кольцовой и Е.Ф. Архиповой [5] (цель: изучение особенностей развития навыков словообразования существительных) показало, что средние показатели по всем разделам диагностики свидетельствуют о недостаточном уровне владения испытуемыми различными способами словообразования существительных. Средние показатели по разделам «Образование уменьшительно-ласкательных существительных» и «Образование названий детенышей животных» равны 1 баллу (из 4). Средние показатели по разделам «Словообразование профессий женского рода» и «Словообразование по дефиниционному типу» равны 0 баллам (из 4), что свидетельствует о полной их несформированности.

При проведении диагностики дети допускали ошибки при образовании существительных с уменьшительно-ласкательными значениями. Воспитанники МДОУ на недостаточном уровне владеют навыками словообразования при помощи суффиксов. Зачастую наблюдался неправильный выбор суффикса при словообразовании.

При выполнении серии заданий, направленных на словообразование профессий женского рода, дети называли профессии мужского рода или полностью игнорировали данное задание. Словообразование по дефиниционному типу практически полностью недоступно испытуемым.

Исходя из результатов констатирующего этапа эмпирического исследования, нами были подобраны задания на развитие навыков словообразования существительных детей дошкольного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии. При проведении формирующего этапа мы опирались на пособие Р.И. Лалаевой [2].

В таблице ниже представлен план работы по формированию навыков словообразования существительных у дошкольников с нарушениями в интеллектуальном развитии.

План работы по формированию навыков словообразования существительных у дошкольников с нарушениями в интеллектуальном развитии (на основе Р.И. Лалаевой)

№	Темы занятий	Используемые задания
1	Формирование навыков словообразования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами	Задания направленные на обучение словообразованию уменьшительно-ласкательных существительных с помощью суффиксов: дидактическая игра «Назови ласково» и «Что у медведя, а что у медвежонка?»
2	Формирование навыков словообразования	Отгадывание загадок с использованием существительных с увеличительным суффиксом,

	существительных с увеличительным суффиксом <i>-ищ</i>	выделение их среди обычных названий и среди названий с уменьшительно-ласкательным значением, Рассказывание педагогом сказки «Два брата» с демонстрацией картинок (по Л.Н. Ефименковой). Дети добавляют в текст слова с увеличительным суффиксом <i>-ищ</i>
3	Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и с увеличительным суффиксом <i>-ищ</i> . Закрепление.	Прослушивание сказки, продолжение предложений с использованием различных приемов словообразования, дидактическая игра «Назови ласково» (Дети называют диких животных)
4	Образование существительных с суффиксами <i>-ик, -ищ-</i> . Закрепление.	Прослушивание сказки «Два брата», рисование домиков для братьев (большого – дома и маленького – домика, дидактическая игра «Что у кого?», Рассказ детей о двух братьях
5	Обучение детей навыкам словообразования существительных с суффиксом <i>-ница</i> со значением вместилища	Дидактическая игра «куда положим ... ?», составление слов с частицей <i>-ница</i> с помощью изображения продукта и символа частицы, игра с мячом «Что для чего?»
6	Образование имен существительных с суффиксом <i>-ница</i> со значением вместилища (посуды). Закрепление.	Дидактическая игра «Волшебный мешочек» (дети достают из мешочка различные предметы посуды и повторяют их), выполнение дыхательного упражнения «Подуем на чай», дидактическая игра «Проведи дорожку» (дети указывают и называют какая пища в какой посуде лежит), Дидактическая игра «Обведи и назови» (дети повторяют различные предметы посуды с частицей <i>-ница</i>)
7	Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, с суффиксами <i>-ниц</i> . Закрепление	Дидактическая игра «Распредели предметы» (Дети берут карточки и распределяют соответственно к изображениям медведей, проговаривая: стакан – стаканчик, стаканище и т.д.). Дидактическая игра «Наведи порядок» (дети раскладывают продукты питания по предметам посуды: сахар в сахарницу и т.д. и называют их)
8	Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Суффикс <i>-инк</i> .	Выделение суффикса <i>-инк</i> из названных слов, Дидактическая игра «Большой и маленький», Дидактическая игра «Назови ласково, Дидактическая игра «Мячик поскорей лови малую частичку назови»
9	Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Закрепление.	Дидактическая игра «У меня нос, а у тебя?» (дети называют свои части тела, используя уменьшительно-ласкательные суффиксы), Дидактическая игра «Научим медвежонка называть предметы ласково». Дидактическая игра «Большой маленький», Соревнование двух команд: Мальчика-с-пальчика и Ивана-богатыря (распределение предметов двух героев)
10	Образование детёнышей животных с помощью суффиксов <i>-онок, -енок</i>	Игра «Собери семью» (дети находят родителей и их детенышей и называют их), Дидактическая игра «Наоборот» с мячом, Дидактическая игра «Накорми детёныша»
11	Образование названий детёнышей животных суффиксальным способом	Рассматривание картинок «Домашние животные». Беседа о домашних животных, отгадывание загадок, Дидактическая игра «Мама, папа и их детеныши», Дидактическая игра «Назови животное ласково» (с мячом), Дидактическая игра «Кто у кого?».
12	Словообразования существительных, обозначающих детёнышей животных. Закрепление	Игра «Помоги Незнайке» (дети помогают найти родителям своих детенышей и называют их), Дидактическая игра «Что у кого?»

13	Образование существительных женского рода с помощью суффиксов <i>-ниц, -иц</i>	Прослушивание стихотворения, выделение в стихотворении профессий, Дидактическая игра «Женские профессии», ответы на вопросы «Кто чем занимается?», Составление предложений со словами, обозначающими профессии по картинкам
14	Образование существительных, обозначающих профессии и лиц, осуществляющих действия	Игра «Назови профессии» (по картинкам). (Словообразование существительных мужского рода с суффиксом <i>-щик, -чик, -ниц, -иц</i>), Дидактическая игра «Кому что нужно?»
15	Образование существительных, обозначающих профессии и лиц, осуществляющих действия. Закрепление	Игра «Назови профессии» (по картинкам), Игра «От каких слов получились названия профессий?», Дидактическая игра «Кем быть?»

В результате проведенной серии коррекционно-развивающих занятий было установлено, что у детей увеличилось количество верно измененных слов, количество выполненных заданий также возросло, учащиеся начали успешно использовать стимулирующую помощь, но все же у большинства учащихся изменения были несущественные. Таким образом, использование методических приемов таких как, анализ структуры имен существительных, их синтез, сравнение слов по структуре, обобщение положительно сказывается на формировании навыков словообразования у дошкольников с нарушениями в интеллектуальном развитии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Формирование связной речи у детей-олигофренов. М.: Просвещение, 1970. 160с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с.
3. Новоторцева Н.В. Развитие речи детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 1998. 240 с.
4. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) / под ред. Б.П. Пузанова. М.: Академия, 2001. 269 с.
5. Романович О.А., Кольцова Е.П. Диагностика психофизических процессов и речевого развития детей 5–6 лет. М.: Владос, 2018. 127 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОЙ ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Е.Д. Рыбалко, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент С. А. Саакян
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь

В настоящее время многие дети относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и нуждаются в специальном образовании. Существенную часть среди них составляют «дети с нарушением в интеллектуальном развитии, у которых вследствие органического поражения центральной нервной системы нарушен нормальный ход психического развития. Это выражается в задержке сроков возникновения и качественном своеобразии всех видов деятельности и психологических новообразований, в нарушении целостности развития личности» [2, с. 1].

Для успешной социализации младших школьников с нарушением в

интеллектуальном развитии у них должны быть сформированы представления об окружающем мире, в том числе о живой природе. По мере расширения представлений о природе у детей идёт процесс интеллектуального и нравственного развития, формируются основы экологической культуры, развивается познавательная сфера и личностные качества. В образовательном процессе начальной школы основную функцию формирования представлений о живой природе выполняет учебный предмет «Мир природы и человека». Согласно ФГОС обучающихся с умственной отсталостью, одной из задач, решаемых в курсе «Мир природы и человека», является формирование представлений об окружающем мире: живой и неживой природе, а также развитие способности к использованию знаний о живой и неживой природе для осмысленной и самостоятельной жизни в конкретных природных условиях [1].

Несформированность представлений об окружающем мире у детей с нарушениями в интеллектуальном развитии отмечались во многих трудах отечественных ученых-дефектологов (Л.С. Выготского, И.М. Соловьева, С.Г. Шевченко и др.) [3]. Проблема формирования представлений о живой природе у детей с интеллектуальными нарушениями заключается в том, что они не испытывают потребности в познании. Представления о природе у этих детей ограничены и примитивны. Они воспринимают объекты природы недостаточно дифференцированно, не выделяют их существенные и второстепенные признаки. Такие дети плохо запоминают названия познаваемых объектов и с трудом актуализируют информацию. Поэтому представления их становятся бедными, неточными, искаженными. В связи с этим в методике преподавания естествознания продолжают проводиться исследования по поиску эффективных путей формирования представлений о различных компонентах окружающего мира, в том числе о живой природе.

Целью исследования было разработать и апробировать комплекс уроков и внеурочных занятий по формированию представлений о живой природе у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии в курсе «Мир природы и человека».

Гипотезой исследования было предположение о том, что формирование представлений о живой природе у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии будет более эффективно, если использовать при изучении курса «Мир природы и человека» комплекс заданий, основанных на практической деятельности обучающихся.

Для достижения поставленной цели на базе 4-А класса ГКОУ «Тверская школа-интернат №1» было проведено эмпирическое исследование, в котором участвовали 5 обучающихся с лёгкой 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 сформированность представлений о живой природе у младших школьников с нарушением интеллекта.

При выявлении сформированности представлений о живой природе у младших школьников в исследуемом классе применялся диагностический

инструментарий, разработанный на основе рекомендаций С.Н. Николаевой, Л.М. Маневцовой [4]. Он состоял из восьми диагностических заданий. Это были задания на выявление характерных признаков объектов живой природы, соотнесение представителей флоры и фауны со средой их обитания, распределение представителей животного и растительного мира по группам и т.д. Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребёнком. Выполнение каждого диагностического задания оценивалось по 3-х балльной шкале, после чего определялся средний балл каждого обучающегося, по результатам решения всех заданий. Уровень сформированности представлений о живой природе определялся в соответствии с рекомендациями авторов по следующей шкале: от 1 до 1,6 баллов – недопустимый уровень; от 1,7 до 2,3 баллов – допустимый уровень; от 2,4 до 3 баллов – достаточный уровень.

Как показала проведённая на констатирующем этапе диагностика, двое обучающихся (40%) имели недопустимый уровень сформированности представлений о живой природе, остальные трое (60% обучающихся) – допустимый уровень представлений. Ни один ученик не имел достаточного уровня сформированности представлений о живой природе. Наиболее сложным для обучающихся оказалось задание на выявление представлений о правилах поведения в отношении к живым объектам. Задание, направленное на выявление сформированности представлений о стадиях роста растений, так же вызвало множество затруднений. В целом, уровень сформированности представлений о живой природе у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии требовал повышения.

Задачей формирующего этапа было разработать и апробировать комплекс уроков и внеурочных занятий по формированию представлений о живой природе у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии в курсе «Мир природы и человека». Разработанный комплекс включал в себя 3 урока и 12 внеурочных занятий. Их особенность заключалась в использовании заданий, основанных на практической деятельности обучающихся.

На уроке «Растения культурные и дикорастущие» обучающиеся занимались разнообразной практической деятельностью: выполняли упражнение «Найди пару», в котором дети составляли пары из сходных по месту выращивания и значения в жизни человека растений; проводилась практическая работа «Культурные растения», в которой обучающиеся готовили сообщения о предложенных растениях, используя план описания; выполнялось упражнение «Что где растёт», в котором школьники в индивидуальных карточках соединяли растение с местом его произрастания.

Во время внеурочного занятия «Комнатные растения» обучающиеся изучили популярные виды комнатных растений, правила ухода за ними. После изучения нового материала, дети выполнили упражнение «Топни-хлопни» на котором уточнили признаки, присущие растениям. Далее было выполнено упражнение «Угадай, кто я» (дети определяли растение, которое видели на презентации, и показывали это растение в классе). За этим следовал опыт «Для чего ухаживают за растениями», целью которого было убедиться, что растения надо поливать, опрыскивать, протирать с листочков пыль (на лист растения

надевался полиэтиленовый мешок и производилось наблюдение, как через несколько дней на его стенках появлялись капельки; один из листьев растения не протирали длительное время и после того, как к нему был приложен кусочек липкой ленты, на ней осталась пыль). Исходя из этого, обучающиеся сделали вывод: растения очищают в комнате воздух, но и сами нуждаются в уходе.

На внеурочном занятии «Человек и природа» у обучающихся формировалось представление о природе как естественной среде обитания человека, показывалась тесная взаимосвязь между природой и человеком. На занятии был проведён опыт «Экологическая катастрофа – разлив нефти на реке». При этом в сосуд с водой, в котором плавали пластмассовые рыбки и перо птицы, было налито немного нефти из пробирки и можно было наблюдать, как нефть покрывала всю поверхность и препятствовала проникновению воздуха в воду. С помощью этого опыта обучающимся были показаны последствия экологической катастрофы от разлива нефти на реке, было выяснено, какой вред нефть приносит обитателям водоёмов. Далее на занятии было выполнено упражнение «Хлопаем-топаем»: обучающимся назывались разнообразные действия, связанные с деятельностью человека в природе, а дети хлопали, если считали эти действия правильными и топали, если считали их неправильными. Завершала занятие практическая работа «Экологические задачи». Задачи предполагали математическое решение. Решая эти задачи, обучающиеся получали удивительные цифры, которые показывали степень воздействия человека на природу, роль зеленых растений в улучшении экологической обстановки (например: одно дерево производит столько кислорода, сколько необходимо для дыхания трёх человек. В классе 12 человек. Сколько деревьев необходимо для дыхания всех учеников класса?).

Задачей контрольного этапа было выявить уровень сформированности представлений о живой природе у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии после реализации комплекса уроков и внеурочных занятий формирующего этапа. Для этого использовалась те же самые диагностические задания, которые были использованы на констатирующем этапе исследования.

Контрольная диагностика показала, что достаточный уровень сформированности представлений о живой природе на контрольном этапе имели 60% обучающихся, допустимый – 40%, а недопустимый – 0%.

Результаты контрольной диагностики показали, что уровень сформированности представлений о живой природе у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии повысился.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу. Разработанный комплекс уроков и внеурочных занятий с использованием практической деятельности обучающихся оказался эффективным при формировании представлений о живой природе у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью. М.: Просвещение, 2014. 53 с.

2. Калмыкова Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: уч. метод. пособие. Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. 121 с.
3. Косымова А.Н. Изучение и коррекция представлений об окружающем мире у детей с нарушениями интеллекта: дис. ... канд. психол. наук. Иркутск. 2006. 193 с.
4. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей. М.: Академия, 2012. 336 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СХЕМ ОПИСАНИЯ

Я.А. Царенкова, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Л.В. Григорьева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Связная речь представляет собой сложную речемыслительную деятельность и является одним из показателей состояния мышления ребенка. Вследствие этого при всех отклонениях в развитии интеллектуальной и речевой деятельности отмечаются в той или иной степени нарушения связной речи. Особенно выражены эти нарушения у детей с нарушениями в интеллектуальном развитии [3].

По свидетельствам известных отечественных психологов (А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, Л.С. Выготский), механизм порождения устной речи не проще, а в значительной мере сложнее порождения письменной речи. По словам К.Ф. Седова, умение строить спонтанно связные речевые произведения есть «проявление речевой способности высшего порядка»

В тесной связи с нарушениями интеллекта находится недоразвитие речи. [5] В.Я. Валуева отмечает, что у детей с нарушением в интеллектуальном развитии отмечаются «специфические особенности связной монологической речи, недостаточная сформированность которой проявляется в монологах, трудностях программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления, нарушении связности и последовательности рассказа» [2, с. 102].

Одними из важнейших задач педагогической деятельности дошкольной образовательной организации (ДОО) в свете Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) в образовательной области «Речевое развитие» выступает развитие связной, грамматически правильной монологической и диалогической речи [1]. Цель такого обучения – правильное и своевременное усвоение школьной программы. Это значит, что развитие связной речи у дошкольников является актуальной задачей как для педагогов, работающих с детьми с нормальным психическим и речевым развитием, так и для педагогов, работающих с дошкольниками с нарушениями интеллектуального развития.

Согласно ФГОС ДО [1], педагогу следует организовывать образовательную деятельность дошкольников таким образом, чтобы связная речь ребенка старшего дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии формировалась наиболее эффективно. Е.И. Тихеева, утверждает, что

связная речь неотделима от мыслительной деятельности [4]. В настоящее время многие дети старшего дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии имеют недостаточный уровень развития навыка связной речи. Это говорит о том, что недостаточно разработаны методы и средства организации работы педагога. В связи с вышеизложенным, актуальна тема исследования – «Формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии с использованием схем описания».

Для того, чтобы знать, как именно развивать связную речь детей старшего дошкольного возраста, имеющих нарушение в интеллектуальном развитии, нами было проведено обследование связной речи дошкольников. Исследование проводилось на базе МДОУ комбинированного вида детский сад № 105 г. Твери. В исследовании принимали участие 7 воспитанников старшего дошкольного возраста, имеющие нарушения в интеллектуальном развитии. Для изучения особенностей формирования связной речи у старших дошкольников с нарушением в интеллектуальном развитии было проведено исследование по методике В.П. Глухова «Обследование состояния связной речи детей с общим недоразвитием речи».

По итогам первичной диагностической работы была осуществлена качественная оценка нарушений связной речи у детей дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии, которая позволила сделать вывод, что большинство детей исследуемой категории имеют значительные недостатки развития навыка связной речи.

Занятия составлялись с опорой на программу Т.А. Ткаченко «Использование схем в составлении описательных рассказов». Всего было проведено 15 занятий. Для развития навыка связной речи старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями мы предлагаем проводить следующие задания (см. таблицу):

План работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста, имеющих нарушение интеллектуального развития

Темы занятий в рамках НОД	Цели занятий в рамках НОД	Используемые задания
Зимующие птицы	1. Развитие связной речи. 2. Расширение и активизация словарного запаса	1. Составление рассказа по схеме описания и сравнения птиц. 2. Вербальная беседа
Семья	1. Развитие связной речи. 3. Расширение и активизация словарного запаса	4. Составление рассказа по схеме описания и сравнения «семья». 5. Вербальная беседа
Новый год. Зимние забавы	1. Развитие связной речи. 2. Расширение и активизация словарного запаса	6. Составление рассказа по схеме описания и сравнения «Новый год, Зима». 7. Вербальная беседа
Транспорт, правила дорожного движения	1. Развитие связной речи. 2. Расширение и активизация словарного запаса	8. Составление рассказа по схеме описания и сравнения «транспорт». 9. Вербальная беседа

В процессе непосредственной образовательной деятельности дети старшего дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии

развивают следующие компоненты связной речи: грамматически правильную диалогическую и монологическую речь;

В результате занятий, составленных на основе программы Т.А. Ткаченко «Использование схем в составлении описательных рассказов» у детей старшего дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии будет наблюдаться положительная динамика в освоении навыка связной речи. Увеличится количество самостоятельных правильных ответов, уменьшится количество повторений инструкции исследователем, уменьшится время ожидания ответа испытуемых.

Таким образом, Связная речь включает в себя несколько составляющих компонентов – это диалогическая и монологическая речь, которая, в свою очередь, состоит из описательной и повествовательной. Навыки связной речи формируются только при специальном обучении. Для развития связной речи дошкольников с нарушением в интеллектуальном развитии мы предлагаем проводить занятия на основе программы Т.А. Ткаченко «Использование схем в составлении описательных рассказов».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2019. 31 с.
2. Валуева Я.В. Развитие связной речи дошкольников с ОНР и использованием методических приемов // Логопед. 2014. №1. с. 102–112.
3. Диагностика и коррекция ЗПР у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С.Г. Шевченко. М.: АРКТИ, 2004.
4. Тихеева Е. И. Развитие речи детей. М.: Юрайт, 2019. 161 с.
5. Нажмитдинова Б.С. Особенности речевого развития детей с нарушением интеллекта // Междунар. журн. гуманит. и естеств. наук. 2016. №2. С. 46–49.

КОРРЕКЦИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

П.Н. Баложкина, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Л.В. Григорьева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Значение просодической стороны речи подчеркивали многие исследователи (Е.Ф. Архипова [2], А.Н. Гвоздев [4]). Благодаря просодике речь становится выразительной, что значимо для обеспечения полноценного процесса коммуникации. Часто основной смысл слова несет не его звуковой состав, а интонационная окраска. В процессе общения детей как со сверстниками, так и со взрослыми, просодические компоненты имеют первостепенное значение, так как ребенок, еще не обладающий достаточно богатым словарем, воспринимает и выражает свои мысли чаще посредством просодических средств языка.

Под понятием «просодика» понимают весь спектр ритмико-интонационных свойств, которые предназначаются для реализации коммуникативной функции речи, так как именно с их помощью говорящий передает многообразие информации и свое эмоциональное состояние. Она включает в себя разновидности ритма, интонации, тембра, силу, высоту голоса [2].

Основной составляющей просодики является интонация. В логопедии это – средство передачи коммуникативного смысла и эмоционально-экспрессивных оттенков в речи [6]. Ещё один компонент просодики – ритм. В определении И.А. Поворовой он рассматривается как свойство протекания речевых движений, которые основываются на делении их паузами, акцентами. В основу ритма речи закладывается внутренняя организация образов, которые рассматриваются человеком и являются основополагающей его действий [9]. Сила голоса определяется как умение давать голос тихо, средне и громко. Она зависит от амплитуды колебаний голосовых складок, что обусловлено силой выдоха, и от величины резонирующих полостей (легкие, гортань, глотка, ротовая и носовая полости). Высота голоса – это физиологическое свойство речевого голоса, управляемое напряжением голосовых складок и частотой их колебаний [7]. Последним компонентом интонации является тембр. Тембр привносит дополнительную артикуляторно-акустическую окраску голоса, ее колорит.

У детей с нарушением в интеллектуальном развитии обнаруживаются нарушения всех просодических характеристик речи. Эмоциональная окраска речи у них недостаточна, они изъясняются с помощью заученных, застывших интонационных схем и шаблонов. Для детей нарушением в интеллектуальном развитии просодика осложнена множеством факторов. К таким факторам относятся недостаточное речевое развитие, замедленность в психическом развитии, сложность, которая связана с проблемами речевого аппарата [1, 4].

В первую очередь, это выражается в восприятии и воспроизведении интонационного компонента речевого высказывания: при восприятии дети в большинстве случаев не могут определить характер прослушиваемой реплики, не определяют ее контекстуальную нагрузку. Ребенку не удастся понять и выразить интонационную структуру предложения, в связи с чем не распознается и заданный контекст. Монотонность речи детей, в основном, связана с тем, что дети не могут осознать значимость интонационного оформления высказывания при передаче смысла, а также своих эмоций к происходящему [3].

На просодическую сторону речи влияет и качественное состояние голоса: он либо тихий, либо чрезмерно громкий; детям не удаются модуляции по высоте, силе голоса, не удается подражать указанной высоте. Чаще всего темп речи детей бывает ускоренным. Речь характеризуется невыразительностью, дикция – нечеткостью, несформированностью контекстной речи; неполным и неточным пониманием семантической нагрузки речи собеседника; слабой способностью распознавать интонационно-эмоциональные оттенки речи; низкой интонационной нагрузкой собственных высказываний и неспособности дополнить свое высказывание интонационно-выразительными средствами [3, 4, 5].

Для того, чтобы знать, как именно проводить процесс коррекции просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии, нами было проведено исследование особенностей просодической стороны речи у детей младшего дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии. Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад №105 г. Твери. В исследовании участвовали 7 детей 5-6 лет с нарушением в интеллектуальном развитии.

Изучение просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии по методике Е.Ф. Архиповой [2] показало, что у детей нарушены восприятие и воспроизведения ритма. Они имеют сложности в определении количества ударов, и последующем их повторении. Затрудняются в восприятии вопросительной и восклицательной интонаций, а также в самостоятельном воспроизведении предложений с заданной интонацией. Дети допускают ошибки при произнесении слов с разной силой. Не дифференцируют высокий и низкий голос. У детей нарушено восприятие тембра, им сложно соотнести эмоции, выражаемые с помощью междометий, со схематичным изображением этих эмоций на бумаге. Также нарушено воспроизведение тембра, дети изображают предложенные эмоции, но не могут их перенести на ситуацию, изображённую на картинке.

Для коррекции просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии мы предлагаем использовать различные упражнения, подобранные на основе материала Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой [8]:

1. Упражнения на коррекцию восприятия и воспроизведения ритма: «Хлопки», «Ритмические импровизации», «Дождь».

2. Упражнения на коррекцию восприятия и воспроизведения интонации: «Слушай и повторяй», «Мир вокруг», «Скажи правильно», «Скажи по-разному» «Похвали подарок», проговаривание стихотворений. «Вопрос–ответ».

3. Упражнения на коррекцию модуляций голоса по силе: 1) «Вьюга», «Поезд», «Самолёт» (Удлинение произнесения звуков (при средней силе голоса)) и др. 2) «Эхо» «Игра на пианино», проговаривание стихотворений (Усиление голоса (шепот – тихо – громко), ослабление голоса (громко – тихо – шепот). 3.) Усиление и ослабление голоса без паузы на одном выдохе: 4) Усиление голоса с увеличением длительности звучания: 5) Ослабление голоса с увеличением длительности звучания. 6) Прямой счет от 1 до 5 с постепенным усилением голоса. 7) Обратный счет от 5 до 1 с постепенным ослаблением голоса и др.

4. Упражнения на коррекцию модуляций голоса и воспроизведения по высоте: «Горка», «Ступеньки», проговаривание стихотворений с изменением высоты голоса «Вопрос – ответ» и др.

5. Упражнения на коррекцию восприятия и воспроизведения тембра.

«Человечки», «Угадай-ка», эмоциональная окраска картин типа: «Молодец!», «Ай-яй-яй, плохо!» и т.д.

В процессе выполнения данных упражнений у детей улучшается восприятие и воспроизведение ритма. Они допускают меньше ошибок при определении числа ударов. Начинают воспринимать и отличать друг от друга различные интонации и воспроизводить их. Улучшается восприятие и воспроизведение голоса по силе по высоте. Дети начинают дифференцировать понятия громко – тихо, низкий – высокий голос. Совершенствуется восприятие тембра и его воспроизведение.

Таким образом, прослеживается положительная динамика коррекции просодической стороны речи при выполнении упражнений на восприятие и воспроизведение ритма, интонации, тембра речи, силы и высоты голоса. Для

развития данных компонентов просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии мы предлагаем проводить различные упражнения, на основе материала Е.Ф. Лопатиной, Н.В. Серебряковой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемова Е.Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: монография. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. 123 с.
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: АСТ: Астрель, 2007. 331 с
3. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС. 2002. 272 с.
4. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Детство-Пресс, 2007. 472 с.
5. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Издательство Академии пед. наук, 1958. 378 с.
6. Ковригина Л.В. Введение в логопедическую специальность с основами логопедии: курс лекц.: учеб. пособие. Новосибирск: НГПУ, 2006. 200 с.
7. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 1998. 680 с.
8. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учеб. пособие. СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. 192 с.
9. Поворова И.А. Особенности формирования просодии в онтогенезе и дизонтогенезе (на примере заикания) // Вестн. ОГПУ, 2006. № 1. С. 90–105.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ НА УРОКАХ ЖИВОГО МИРА

А.А. Кузнецова, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. А.С. Бысюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Важную роль в формировании познавательной и эмоционально-волевой сфер психики ребенка играет внимание, оно обеспечивает эффективность обучения детей. Внимание – важный психический процесс. Он является условием эффективного осуществления любой деятельности детей.

Внимание – это психический процесс, который обеспечивает направленность и сосредоточенность психики на определенных предметах и явлениях внешнего мира, действиях, образах, мыслях и чувствах самого человека. Таким образом, внимание рассматривается не как психический процесс, являющийся самостоятельной формой отражения, а как процесс, организующий другие формы отражения (ощущения, восприятия, память, мышление, воображение, эмоции), в результате чего что-то отражается в сознании более отчетливо, а другое менее отчетливо [8].

Внимание у детей начинает проявляться довольно рано, уже в первые месяцы жизни. Сначала появляется непроизвольное внимание, привлекаемое силой, новизной, необычностью раздражителя. На основе непроизвольного внимания у детей постепенно развивается внимание произвольное [2]. Однако на протяжении дошкольного возраста, да и в начале младшего школьного возраста ребенок не может еще управлять своим вниманием и часто оказывается во власти внешних впечатлений. Проявляется это в быстрой отвлекаемости, невозможности сосредоточиться на чем-то одном, частой смене деятельности.

Л.В. Занков, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, А.Р. Лурия считали, что нарушение внимания является одним из признаков умственной отсталости, причем эти дефекты влияют на все свойства и виды внимания [5]. Недостаточное развитие внимания у детей, посещающих образовательные организации, приводит к их дезадаптации в начальных классах и позже отрицательно сказывается на их обучении и коррекции нарушений.

Ведущим нарушением высшей нервной деятельности у всех детей с нарушением интеллекта является патологическая инертность нервных процессов возбуждения и торможения, нарушение их подвижности [3]. Это приводит к патологической устойчивости, сочетающейся с сужением объема, и к трудностям переключения, делая внимание ригидным, также имеется трудность привлечения внимания в сочетании с длительностью концентрации.

У детей с нарушением интеллекта более чем у их нормально развивающихся сверстников выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При умственной отсталости сильно страдает произвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона [1]. Это связано с тем, что дети с интеллектуальными нарушениями при возникновении трудностей не пытаются их преодолеть. Они, как правило, в этом случае бросают работу. Невнимательность детей с нарушением интеллекта всех возрастов обусловлена слабостью их волевой сферы [9].

Одной из основных задач, стоящей перед учителем начальной школы является четкое планирование своей работы по организации внимания детей. Одним из условий поддержания внимания является разнообразие сообщаемого материала, последовательность его изложения и раскрытия. Очень важным для организации внимания является умение учителя предложить задание и так его мотивировать, чтобы оно было принято ребенком, вызывало интерес.

Необходимость развития внимания младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии в период обучения в начальной школе связана с умением осваивать необходимый учебный материал, концентрируясь на основном, а также обусловлена психологическими особенностями возраста, когда происходит формирование произвольности когнитивных процессов, связанных с освоением новой социальной роли [7].

Успех в учебной деятельности во многом зависит от уровня внимательности и сконцентрированности школьника, что будет определять его организованность и возможность самостоятельно контролировать собственное поведение.

Внимание младших школьников с умственной отсталостью в условиях школы возможно развивать не только на занятиях с учителем-дефектологом или педагогом-психологом, но и на предметных уроках, например, таких как «Живой мир». Развитие внимания у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии при ознакомлении с окружающим миром может идти по двум основным линиям: во-первых, само содержание учебного материала содержит в себе эту возможность, во-вторых, путем определенной организации познавательной деятельности школьника [6].

С.Д. Забрамная [4] и И.Л. Баскакова [1] отмечают своеобразие внимания у детей с умственной отсталостью, а также описывают пути и приемы коррекции внимания, способные оказать помощь в обучении и воспитании младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии. Однако развитие внимания представляет одну из труднейших задач, ещё более осложняющуюся в случае обучения детей с умственной отсталостью.

С целью изучения внимания детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии нами было проведено эмпирическое исследование, проходившее на базе ГКОУ «Тверская школа-интернат №1» г. Твери. В нем приняли участие 5 учащихся 2 класса с нарушением в интеллектуальном развитии. Нами были использованы следующие диагностические методики исследования внимания: «Чего не стало?» (модифицированная методика С.Д. Забрамной, цель: изучение особенностей произвольного внимания); «Что изменилось?» (методика С.Д. Забрамной, цель: изучение устойчивости и концентрации внимания); «Переплетенные линии» (цель: изучение устойчивости и переключения внимания).

Изучение внимания детей младшего школьного возраста по методике С.Д. Забрамной [4, 5] «Чего не стало?» показало, что двое детей имеют 1 уровень произвольности внимания. Дети получили по 0 баллов. Один ребенок имеет 2 уровень произвольности внимания, он получил 0 баллов. Один ребенок имеет 3 уровень произвольности внимания, он получил 2 балла. 4 уровень произвольности внимания диагностировался у одного ребенка, он получил 3 балла.

Изучение внимания по методике С.Д. Забрамной [4, 5] «Что изменилось?» показало, что трое детей имеют 1 уровень устойчивости и концентрации внимания, дети получили 0 баллов. Один ребенок имеет 2 уровень устойчивости и концентрации внимания, он получил 0 баллов. 3 уровень устойчивости и концентрации внимания диагностировался у одного ребенка, за выполнение задания он получил 3 балла.

Изучение внимания по методике «Переплетенные линии» в первой серии показало, что 3 из 5 детей имеют очень низкий уровень устойчивости внимания, они не понимали инструкцию и без помощи (ведение пальцем) не справлялись. Один ребенок имеет низкий уровень устойчивости внимания. Средний уровень устойчивости внимания диагностировался у одного ребенка. Высокий уровень не выявлен ни у одного ребенка.

На основании результатов диагностики на констатирующем этапе исследования нами были подобраны задания, упражнения и дидактические игры, направленные на развитие внимания. На формирующем этапе с детьми были проведено 15 уроков по предмету «Живой мир» по следующим темам: «Домашние животные», «Сравнение домашних и диких животных», «Сравнение домашних и диких птиц», «Условия жизни домашних и диких животных», «Домашние животные (корова, лошадь)», «Сравнение домашних и диких животных (кошка, рысь)», «Зима. Знакомство с названиями месяцев. Долгота дня и ночи в зимнее время», «Изменения в природе зимой», «Положение солнца в зимнее время года», «Зима в неживой природе», «Животные зимой», «Зимующие птицы», «Растения зимой», «Занятия людей зимой», «Рыбы».

Каждый урок включал задания, игры или упражнения, направленные на развитие внимания. На всех уроках использовались задания, упражнения и игры, подобранные по результатам диагностики, где необходимо было найти отличия, найти дорожку, выложить узор из мозаики, найти два одинаковых рисунка, срисовать по клеточкам

Результаты контрольной диагностики по методикам С.Д. Забрамной «Чего не стало?», «Что изменилось?» и методике «Переплетенные линии» позволяют судить о положительной динамике выполнения заданий. Дети допускали меньше ошибок и стали выполнять задание правильно без организующей помощи.

В методике «Чего не стало?» после повторной диагностики ни у одного из испытуемых не отмечался 1 уровень произвольности внимания. 2 уровень произвольности внимания отмечался уже не у одного ребенка, а у троих детей. Дети получили по 0 баллов. 3 уровень внимания в первичной диагностике диагностировался у одного ребенка, в повторной – ни у одного. У двух детей, а не у одного ребенка отмечался 4 уровень произвольности внимания, они получили 3 балла.

В методике «Что изменилось?» 1 уровень устойчивости и концентрации внимания в первичной диагностике был у троих детей, в контрольной – ни у одного. 2 уровень устойчивости и концентрации внимания в констатирующей диагностике был у одного ребенка, в повторной – у двоих детей. Дети получили по 0 баллов. Однако можно отметить, что данная группа детей смогла верно выбрать картинки (что свидетельствует о понимании инструкции задания), но не смогли поставить их в нужные позиции. У троих детей, а не у одного ребенка отмечался 3 уровень устойчивости и концентрации внимания, дети получили 3 балла.

В задании «Переплетенные линии» на контрольном этапе уже не у троих детей, а у одного ребенка отмечался очень низкий уровень устойчивости внимания. Низкий уровень устойчивости внимания в повторной диагностике наблюдался у двоих детей, а не у одного ребенка. Средний уровень устойчивости внимания на контрольном этапе также наблюдался у одного ребенка, однако не у того же. В повторной диагностике отмечался высокий уровень устойчивости внимания у одного ребенка, в то время как в констатирующей диагностике высокого уровня устойчивости внимания не было ни у одного.

Результаты, полученные нами в ходе эмпирического исследования, свидетельствуют о возможности использования разнообразных дидактических игр, заданий и упражнений, направленных на развитие внимания детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии на уроках «Живой мир».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баскакова И.Л. Внимание школьников-олигофренов: учеб. пособие. М.: Изд-во МГПИ, 1982. 216 с.
2. Буторин Г.Г. Основы психологии детей с нарушением интеллекта: учеб.-метод. пособие к курсу лекц. по спец. психологии. Челябинск: АТОКСО 2004. 112 с.
3. Виноградова А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Дефектология». М.: Просвещение, 1985. 135 с.
4. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: Просвещение; Владос, 2005. 321 с.

5. Забрамная С.Д., Боровик О.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. М.: Владос, 2003. 321 с.
6. Осипова А.А., Малашинская Л.И. Диагностика и коррекция внимания: Программа для детей 5–9 лет. М.: ТЦ Сфера, 2001. 104 с.
7. Пузанов Б.П., Коняева Н.П., Горский Б.Б. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Б.П. Пузанова. М.: Академия, 2001. 272 с.
8. Сидоров П.И., Парняков А.В. Введение в клиническую психологию М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 416 с.
9. Ульенкова У.В., Метиева Л.А. Особенности устойчивости и концентрации произвольного внимания и умственного отсталых учащихся младших классов. Дефектология. 2003.57 с.

ЗАДАНИЯ С ПАЛОЧКАМИ КЮИЗЕНЕРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ СЛОЖЕНИЯ И ВЫЧИТАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

А.А. Некрасова, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.А. Лозгачева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Обучение младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии служит средством социальной адаптации и подготовки к овладению будущей профессиональной деятельностью. Большое значение в решении данных вопросов имеет усвоение математических понятий, а, в частности, овладение вычислительными навыками.

Формирование вычислительных навыков младших школьников с нарушениями интеллекта является одной из сложных задач в рамках обучения математике. Это связано с особенностями развития когнитивной сферы у детей данной категории: преобладание наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, низкий уровень восприятия, ограниченный объем памяти, рассеянное, замедленное и малоустойчивое внимание, произвольная память. Тогда как усвоение понятия арифметического действия через вычислительный навык имеет абстрактную основу, требует произвольного запоминания и внимания. Возникающие трудности в овладении вычислительными приемами сложения и вычитания приводят к тому, что дети не могут перенести свои знания и умения в различные жизненные ситуации (например, покупка каких либо предметов), что в дальнейшем может затруднить их социальную адаптацию в обществе и формирование самостоятельности.

Рассмотрим содержание понятия «вычислительный навык». Опираясь на работы М.А. Бантовой [2] и И.И. Аргинской [1], вычислительный навык можно определить, как доведенный до автоматизма вычислительный прием, то есть система операций, последовательное выполнение которых приводит к результату действия. Вычислительный приём имеет название, теоретическую основу, алгоритм рассуждений и опирается на определенную совокупность базовых знаний. Название складывается «из названия вида вычислений (письменные, устные), проговаривания действия, которое используется в вычислении (сложение, вычитание, умножение или деление) и названия чисел по

их значности (однозначное, двузначное)» [5, с. 8]. Вычислительный навык характеризуют такими критериями как: осознанность, автоматизм, рациональность, правильность, прочность и обобщенность. Формирование вычислительных навыков у младших школьников с сохранным интеллектом предполагает овладение в полном объеме в соответствии с программными требованиями и вышеперечисленными критериями.

Трудности в формировании вычислительных навыков у обучающихся с нарушением в интеллектуальном развитии возникают по причине несформированности у них абстрактного представления о числе, им не доступен порядковый пересчет при полном непонимании количественного наполнения чисел. В тоже время в основу традиционного обучения счету положены методы, опирающиеся именно на интуитивное понимание ребенком количественного наполнения, состава числа. Поэтому данное обучение не помогает детям с несформированным абстрактным представлением о количестве осваивать счет, который является одним из базовых понятий, на основе которого формируются вычислительные навыки.

Поэтому для повышения эффективности запоминания и усвоения вычислительных навыков в обучении младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии целесообразно использовать приемы, имеющие наглядную опору посредством практического моделирования. Это объясняется преобладанием у обучающихся с нарушениями интеллекта наглядно-действенного мышления, что говорит о том, что новые знания усваиваются путем непосредственного восприятия и взаимодействия с дидактическим материалом. В качестве практической модели могут выступать задания с палочками Кюизенера. Палочки Кюизенера представляют собой 10 разноцветных пластмассовых брусочков (призм) разной длины. В наборе цветных счетных палочек кубик «единичка» (белого цвета) является обобщенным образом единиц, из которых складываются все последующие числа. Палочка «два» (розового цвета) по длине точно равна двум «склеенным вместе» единичкам, палочка «три» (голубого цвета) – трем таким единичкам и т. д. Использование заданий с палочками Кюизенера дает возможность развивать у детей представление о числе на основе счета и измерения, наглядно отображать количественное наполнение чисел. Выделение цвета и длины палочек помогает осваивать такие способы познания как, как сравнение, сопоставление предметов по цвету, длине, ширине и высоте.

Основываясь на коррекционно-развивающей методике «Волшебная палочка» Н.А. Киселевой, с вычислительными операциями сложения и вычитания можно познакомиться путем использования следующих моделирующих ситуаций:

«Сложение.

1. Ситуации на увеличение на несколько единиц данной совокупности: «У Пети уже есть 3 яблока, мама дала Пете ещё 2 яблока. Сколько теперь яблок у Пети?». Данная ситуация показывает, что перед ребенком лежит палочка «три», педагог подкладывает палочку «два» и просит досчитать, чтобы узнать ответ.

2. Ситуации на объединение двух совокупностей: «В одной коробке лежат

5 карандашей, а в другой 3 карандаша. Сколько всего лежит карандашей в коробках?». В данной ситуации, показывается, что если взять палочку «пять» и палочку «три» и составить (сложить) их вместе, то получается «восемь» и убеждаемся, конструкция $4+4$ действительно равна 8.

3. Ситуации увеличения на...: «В одной коробке лежат 4 карандаша, во второй на 2 карандаша больше. Сколько карандашей во второй коробке?». В данной ситуации ребенок должен образовать второе множество из палочки «четыре» другого цвета равное данному и добавить к нему палочку «два».

Вычитание.

1. Ситуации на удаление части из целого или уменьшение данной совокупности на несколько единиц: «У Пети было 5 яблок, сестра забрала у Пети 1 яблоко. Сколько яблок осталось у Пети?». В этой ситуации перед ребёнком лежит палочка «пять». Педагог накладывает сверху (с правой стороны) палочку соответствующую незакрытой части (можно проверить и отсчитать, сколько осталось незакрытых делений на палочке «пять», чтобы узнать ответ).

2. Ситуации на разностное сравнение двух совокупностей: «В одной коробке лежат 4 карандаша, а во второй – 3 карандаша. В какой коробке лежит больше карандашей, и на сколько?». В этой ситуации перед ребёнком лежит палочка «четыре», педагог прикладывает снизу палочку «три» и просит ребёнка, посчитать разницу делений.

3. Ситуации на уменьшение на несколько единиц совокупности, сравниваемой с данной: «В одной коробке лежат 4 карандаша, а во второй – на 1 карандаш меньше. Сколько карандашей во второй коробке?». В данном случае ребенок должен образовать второе множество из палочки «четыре» другого цвета равное данному и сверху наложить палочку «один», посчитать разницу» [3, с. 20–21].

На основании теоретического исследования проблемы формирования вычислительных навыков сложения и вычитания у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии была разработана коррекционно-развивающая программа с использованием заданий с палочками Кюизенера.

Целью данной программы является формирование вычислительных навыков сложения и вычитания у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии.

В целях изучения эффективности применения данной коррекционно-развивающей программы было проведено эмпирическое исследование, среди младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии. Исследование проходило на базе ГКОУ «Тверская школа-интернат № 1». В нем принимали участие семь обучающихся 2-го класса с нарушением в интеллектуальном развитии.

Исследование проводилось в три этапа. Целью констатирующего этапа было определение уровня сформированности вычислительных навыков сложения и вычитания у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии. Использовались контрольно-диагностический инструментарий И.В. Барякиной, Е.С. Будниковой, Е.А. Екжановой и др. [4] и методика А.В. Белошистой [6]. Диагностика состояла из восьми заданий,

направленных на определение сформированности понятия числа в пределах 20 и вычислительных умений.

В результате математической обработки результатов было выявлено, что большинство обучающихся данной группы имели низкий уровень и уровень ниже среднего сформированности вычислительных навыков сложения и вычитания. По результатам диагностики была разработана коррекционно-развивающая программа из 16 занятий с использованием заданий с палочками Кюизенера для повышения уровня сформированности вычислительных навыков сложения и вычитания у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии.

Примеры заданий:

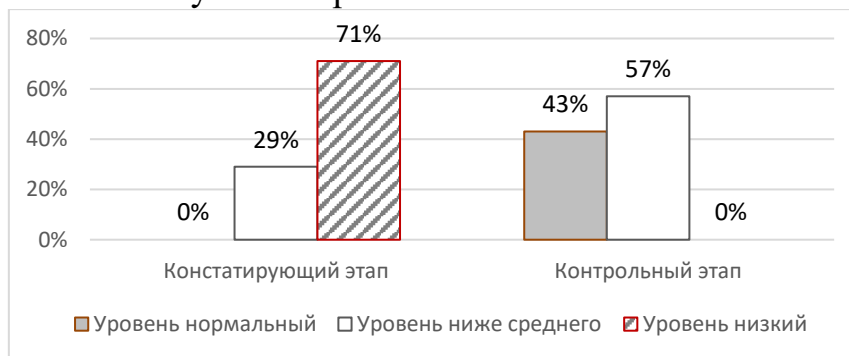
Задание 1. «Палочки можно вычитать». Цель – сформировать умение решать числовые выражения на вычитание в пределах 10. Материалы: палочки (полоски) Кюизенера. Инструкция: «Ребята, посмотрите внимательно на Витю, в левой руке у него находится голубая палочка, а в правой желтая. Какие числа обозначают эти палочки? (3 и 5). Какое число больше, а какое меньше, почему? (Больше число 5, так как желтая палочка длиннее, чем голубая (число 3). Положите их рядом и посмотрите, какой палочки не хватает? (Розовой палочки). Возьмите нужные числа и составьте неравенство ($3 < 5$). Ребята, что получится, если из большего числа вычесть меньшее? (Дети приходят к выводу, что если из большего числа вычитают, то получается меньшее ($5 - 3 = 2$)). Возьмите необходимые числа и составьте числовое выражение, решите его».

Задание 2. «Построй башню». Цель – сформировать умение определять состав чисел 11 и 12. Материалы: палочки (полоски) Кюизенера, шаблоны башен. Инструкция: «Вот мы с вами прибыли в город Считалкино, в котором живут гномы. Двое гномов-братьев просят вас о помощи – им нужно построить две башни. Для этого вам понадобятся волшебные палочки. Вы должны взять самую большую палочку – оранжевую и добавить к ней необходимую палочку по размеру (раздаются шаблоны башен соответствующих по длине палочкам 11 и 12). Ответьте на мои вопросы: какого цвета палочки вы использовали? (оранжевого и белого). Какие числа обозначают палочки (10 и 1). Что вы сделали с палочками, чтобы построить башню? (Соединили). Каким знаком это обозначается? (Плюсом). Сложите числа 10 и 1 и посчитайте, сколько у вас получится (11). Теперь приступайте строить вторую башню (по аналогии).

Анализ данных контрольного этапа исследования установил, что у большинства обучающихся с нарушениями интеллекта увеличилось количество баллов за задания на выявление знаний состава чисел и решение числовых выражений в пределах 20, что подтвердилось статистической обработкой результатов. После проведения формирующего этапа исследования обучающихся со средним уровнем сформированности вычислительных навыков сложения и вычитания стало на три больше, с уровнем ниже среднего стало на четыре, учащихся с уровнем высокого и низкого – нет. Динамика произошедших изменений отражена на рисунке ниже.

Таким образом, использование коррекционно-развивающей программы с заданиями с палочками Кюизенера повышает уровень сформированности

вычислительных навыков сложения и вычитания у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии.



Уровень сформированности вычислительных навыков у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии на констатирующем и контрольном этапах исследования

На основании результатов проведенного эмпирического исследования можно предложить следующие рекомендации по использованию заданий с палочками Кюизенера: в начале работы с палочками Кюизенера необходимо провести подготовительный этап ознакомления обучающихся с данным дидактическим материалом; задания с палочками Кюизенера можно применять как на индивидуальных, так и на групповых коррекционно-развивающих занятиях по математике с младшими школьниками с нарушением в интеллектуальном развитии; при формировании вычислительных операций сложения и вычитания использовать моделирующие ситуации с использованием заданий с палочками Кюизенера.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аргинская, И.И. Математика: методическое пособие к учебнику 2-го класса четырехлетней начальной школы. М.: Центр общего развития, 2015. 108 с.
2. Бантова М.С. Система формирования вычислительных навыков // Начальная школа. 1995. №11. С. 38–43.
3. Киселёва Н.А. Коррекционно-развивающая методика «Волшебная палочка». Формирование математических представлений и навыков сложения и вычитания с использованием «палочек Кюизенера». Ч. 1. От одного до десяти. СПб.: 2016. 176 с.
4. Контрольно-диагностический инструментарий по русскому языку, чтению и математике (к программам для С(К)ОУ VIII вида). Электрон. текстовые данные / И.В. Барякина, Е.С. Будникова, Е.А. Екжанова и др. СПб.: КАРО, 2015. 240 с.
5. Ручкина В.П. Курс лекций по теории и технологии обучения математике в начальных классах: учеб. пособие. Екатеринбург: [б. и.], 2016. 312 с.
6. Тесты для проверки уровня математических способностей детей 6-7 лет / А.В. Белошистая. М.: Айрис-пресс, 2010. 24 с.

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

А.Н. Богачева, учитель-логопед МБДОУ детский сад №105 г. Твери

Не в полной мере установлены общие результативные приемы формирования предложно-падежных конструкций, предопределенных недоразвитием оптико-пространственных представлений и иных пространственных функций [1]. Также не в полной мере исследованы нарушения понимания и употребления предлогов старшими дошкольниками с общим

недоразвитие речи, которые во многом и определяют правильное употребление предложно-падежных конструкций данными детьми.

Введение ФГОС ДО определяет обязательное включение в содержание образовательной программы такого направления, как формирование первичных представлений о пространстве, а также развитие грамматически правильной речи в области речевого развития. Понимание и употребление предлогов представляет для старших дошкольников значительные трудности, а у детей с общим недоразвитием речи эти нарушения носят стойкий характер и требуют специализированной коррекционной помощи.

В онтогенезе ребенок дошкольного возраста усваивает сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих его людей, выделяя и обобщая общие правила грамматики на практическом уровне и таким образом закрепляя их в собственной речи. Формирование предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста тесно связано с развитием понимания речи, расширением и уточнением словарного запаса, развитием грамматических средств языка, а также развитием связной речи. Усвоение предлогов происходит только лишь после того, как будут освоены более функциональные компоненты языка – флексии. Ребенок, усвоив способ словоизменения, при котором формы слова образуются изменением звуков внутри основы, внедряет последующий компонент – предлог и без труда научается выражать лексико-грамматические значения с поддержкой трех языковых компонентов: предлог, лексическая основа, падежное окончание. Все это приводит к онтогенетически правильному формированию предложно-падежных конструкций.

У детей с общим недоразвитием речи установленные теоретические закономерности формирования грамматических конструкций в речи имеют специфические особенности освоения предлогов с их пространственным значением.

По мнению Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, грамматические формы словоизменения и словообразования появляются у детей с ОНР в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Но овладение грамматическим строем характеризуется замедлением темпов его усвоения, дисгармоничностью развития морфолого-синтаксической системы языка, семантических и формальных компонентов языка, искажением общей картины развития речи [2].

Большинство детей с ОНР не способны в полном объеме понимать грамматические формы, что происходит из-за недоразвития активной речи и речевого опыта в целом. Отсутствие речевого опыта препятствует развитию так называемого чувства языка, с помощью которого нормальный ребенок эмпирически осваивает всю сложную систему русской грамматики [4]. Дети с трудностями воспринимают логико-грамматические конструкции, которые отражают пространственные, временные, причинно-следственные связи. Также они не всегда достаточно точно понимают значение сложных предлогов, приставок, суффиксов, даже несмотря на то, что их словарный запас на первый взгляд близок к норме и при составлении высказывания дети используют все части речи.

Если детально рассмотреть третий уровень речевого развития, то обращает на себя внимание то, что у детей есть четкое осознанное различие некоторых грамматических форм, но также имеются такие грамматические формы, различие которых неустойчиво. Многие дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня допускают ошибки при употреблении предложно-падежных форм в синтаксических конструкциях без учета значения входящих в них слов, их грамматическом оформлении и последовательности. Также дети допускают многочисленные искажения в употреблении падежных форм, родовых и числовых окончаний, согласовании формы глагола с существительными. Дети с ОНР III уровня используют существительные и их фрагменты в речи преимущественно в именительном падеже, а глаголы и их фрагменты в инфинитиве и повелительном наклонении или без флексий в изъявительном наклонении. Стоит отметить и нарушения процесса выбора подходящего слова у детей с недоразвитием речи, частые затруднения в механизме запуска их речи и трудности при построении предложений. Дети с ОНР III уровня искажают порядок слов в предложении, могут добавлять или уменьшать их количество и часто не способны повторить без ошибки состоящее из четырех и более слов предложение. В собственной активной речи дети пользуются простыми нераспространенными предложениями, но даже в них допускают ошибки при употреблении падежных окончаний, предлогов, согласовании различных частей речи. Например, «ехали на санков» (на санках), «заботились собака» (о собаке), «наблюдали а котенка» (за котенком) [3]. Также у детей с недоразвитием речи сохраняются все виды фонетических дефектов в звуковом оформлении речи: замены артикуляторно сложных звуков более простыми, дефекты озвончения и смягчения, искажения (сигматизм, ламбдацизм, ротацизм), страдает воспроизведение слов со сложным слоговым составом (слоги редуцируются, переставляются местами), вследствие чего высказывания детей непонятны окружающим. Тем не менее, в некоторых ситуациях синтаксического построения дети способны грамматически правильно оформить окончания слов, и им доступно их изменение, но в других аналогичных синтаксических построениях на месте правильной формы слова, которую следовало бы ожидать, ребенок продуцирует некорректные формы слов или их фрагменты.

Несформированность грамматического строя речи, которая проявляется в неправильном употреблении предложно-падежных конструкций, характеризуется нарушением употребления родительного падежа в обозначении места и, соответственно, страдает употребление предлогов: «из», «около», «возле», «из-за», «из-под», винительного падежа для обозначения преодолеваемого пространства и предлога «через», дательного падежа для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения с предлогами «к», «по» и предложного падежа для обозначения места с предлогами «в», «на». В речи детей с общим недоразвитием речи наблюдаются пропуски предлогов или дети не употребляют их вообще.

Материалы патологии детской речи обнаруживают, что на пути к овладению правильной грамматической формой слова ребенок производит

перебор вариантов сочетаний лексических и грамматических языковых единиц. При этом выбираемая грамматическая форма слова чаще всего находится в прямой зависимости от общего уровня сформированности лексико-грамматического и синтаксического строя речи [5]. Дети с ОНР III уровня не могут спонтанно встать на онтогенетический путь развития речи, который свойственен детям с нормальным речевым развитием. Поэтому в работе с такими детьми требуется коррекционная работа, одной из главных задач которой является обучение связно и последовательно, а главное грамматически правильно, излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Это имеет большое значение для обучения в школе, общения с взрослыми и детьми, формирования личностных качеств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьева Е.А., Фомичева М.Ф. Овладение пространственным представлением основа усвоения предложно-падежных конструкций детьми с тяжелыми нарушениями речи. Сб. науч. тр. М.: МГЛУ, 2008. 393 с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. СПб.: Союз, 2001. 218 с.
3. Рудакова Н.П. Особенности усвоения предложно-падежных конструкций детьми старшего дошкольного возраста с ОНР // Логопед. 2004. № 3. С.31–38.
4. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: дис. д-ра пед. наук в форме науч. докл. М., 2000. 148 с.
5. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. СПб.: Питер, 2009. 361 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Е.В. Милова, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Лозгачева
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь

Одной из важных проблем в концепции единого образовательного пространства является обеспечение реализации государственных образовательных стандартов по отношению ко всем лицам с интеллектуальными нарушениями. Имеющиеся отклонения в развитии при отсутствии специальных условий препятствуют освоению образовательных программ. Федеральный государственный стандарт обучения детей с нарушением интеллектуального развития реализует принцип индивидуального и дифференцированного подхода.

Индивидуальный подход максимально учитывает особенности учащихся с интеллектуальной недостаточностью в учебном процессе и способствует активизации управления ходом развития их умственных и психических возможностей. При дифференцированном обучении усвоение детьми с нарушениями в интеллектуальном развитии содержания образования происходит за счёт учёта их индивидуальных особенностей. Следовательно, целью дифференцированного обучения является обеспечение каждого ученика условиями для максимального развития его способностей, склонностей, удовлетворения познавательных потребностей и интересов в процессе усвоения

им содержания образования [2].

В.А. Гусев выделяет следующие уровни дифференциации:

1. Внешняя или профильная, – включает в себя обучение в различных направлениях с использованием различных учебных планов и программ. Целесообразно создавать однородные группы учащихся, объединяя их по способностям, интересам и склонностям.

2. Поисковая – представляет особый вид дифференцированного обучения, который помогает определить типологические группы учащихся. Приёмы и методы поисковой дифференциации позволяют в дальнейшем процессе обучения следить за динамикой развития индивидуальных качеств и особенностей обучающихся.

3. Уровневая (внутренняя), учитывающая индивидуально-типологические особенности детей в разнородных классах, когда учащихся изначально не разделяют по способностям, но состав групп меняется в зависимости от поставленной учебной задачи [1].

Также выделяют три типологические группы учащихся, учитывая особенности их познавательных процессов, происходит дифференциация.

В первую входят дети с преобладанием процессов торможения над процессами возбуждения. Дети данной группы обладают медлительностью, неповоротливостью и замедленным темпом работы. Соответственно, при организации учебной деятельности для них предусматриваются задания, направленные на развитие речи.

У детей второй группы нервные процессы возбуждения преобладают над торможением. Дети выполняют задание, не дослушав его до конца, из-за чего не могут сосредоточиться и сконцентрировать внимание на объекте наблюдения, так как опускают многие важные детали. Речь у детей этой группы громкая, эмоциональная, но словарный запас достаточно беден. У учащихся наблюдается расхождение теоретических знаний и практических навыков. Таким образом, организуя их учебную деятельность, необходимо подбирать небольшие по объёму и разнообразные по содержанию упражнения, требующие разбора с использованием памяток.

В третью группу входят дети с уравновешенными нервными процессами возбуждения и торможения. Их восприятие полно и разносторонне. При наблюдении дети проявляют вдумчивость и сосредоточенность. Речь у них ровная, выразительная, в меру громкая и эмоциональная, словарный запас развит достаточно. Следовательно, организация учебной деятельности должна включать упражнения, которые способствуют развитию и углублению склонностей и интересов ребёнка.

Индивидуальный подход к детям при дифференцированном обучении реализуется через задания разного объёма, степени трудности, оказания помощи, опосредованной инструкциями [4]. Педагог должен всегда учитывать особенности, свойственные для детей разных типологических групп, их интересы, особенности общего речевого развития и памяти, а также продвижение учащегося в овладении программным материалом.

При использовании разных способов организации детей на уроке, задания

целесообразно дифференцировать следующим образом:

1. *Репродуктивные и продуктивные.* К репродуктивным относится решение знакомых видов задач и на основе изученных вычислительных приемов нахождение значений выражений. Они требуют от обучающихся воспроизведение знаний и их применение в обычной ситуации, а также умение работать по образцу. Продуктивные задания, наоборот, включают упражнения, значительно отличающиеся от стандартных. Учащимся приходится осуществлять более сложные мыслительные действия (поисковые, преобразующие). Например, решать арифметические задачи с лишними данными или решать задачу разными способами.

2. *По уровню трудности.* В данном случае следует использовать виды усложнённых заданий для подготовленных учащихся, включающие в себя более сложный учебный материал с увеличенным количеством действий в выражении или в решении задачи, выполнение операции сравнения в дополнении к основному заданию, использование обратного задания вместо прямого и использование условных символов («сказочных цифр», букв) вместо чисел.

3. *По объёму.* Необходимость дифференциации заданий обусловлена различным темпом работы учащихся. Характерно, что медлительные дети, а также дети с низким уровнем обучаемости обычно не успевают выполнить самостоятельную работу к моменту её фронтальной проверки в классе, и им на это может потребоваться дополнительное время. В качестве дополнительных заданий им предлагаются творческие или более трудные, не связанные по содержанию с основным. Это могут быть нестандартные задачи, задания на смекалку либо упражнения игрового характера.

4. *По степени самостоятельности.* В этом случае все дети выполняют одинаковые упражнения, однако одни это делают под руководством учителя, а другие самостоятельно.

5. *По форме учебных действий.* Можно использовать различные формы учебных действий: 1) Реальное преобразование объекта с целью изучения его свойств заключается в предметных действиях, которые обычно выполняются рукой. Действие может быть материальным (используются различные предметы, например, счётный материал) или материализованным (используются заместители, модели, т.е. знаково-символические средства). 2) Преобразование реальных или знаково-символических объектов осуществляется без использования предметных действий, т.е. действие выполняется не рукой, а глазом. 3) Речевое действие осуществляется через громкую (проговаривание выполняемых операций вслух или шёпотом) или внутреннюю речь (беззвучное проговаривание действия про себя, но с чётким словесно-понятийным его расчленением). 4) Умственное действие осуществляется без опоры на какие-либо внешние средства.

При организации работы педагог может дифференцировать характер выполняемых детьми учебных действий, опираясь на логику усложнения их формы: предметное, перцептивное или умственное действие. Дети, нуждающиеся в речевых действиях, проговаривают производимые операции, т.е. шёпотом рассказывают самому себе, как нужно вычислять, объяснять соседу по

парте, как следует рассуждать при решении текстовой задачи [3].

Например, учащимся дана арифметическая задача: «На ветке сидели 5 птиц. Через некоторое время 2 из них улетели. Сколько птиц осталось на ветке?».

Предметные действия: на первом этапе учащимся для решения задачи предлагается использовать индивидуальный счётный материал.

Перцептивные действия: на втором – предлагается решить задачу с опорой на схематический рисунок.

Умственные действия: на третьем – учащимся предлагают решить задачу в уме, без использования наглядной опоры.

Таким образом, для продвижения школьников в учёбе и развития их способностей целесообразно использовать разноуровневые задания. В этом случае у детей появляется уверенность в своих возможностях, пропадает страх перед новыми задачами, что способствует активизации их мыслительной деятельности и созданию мотивации к учению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гусев В.А. Теория и методика обучения математике: Психолого-педагогические основы. М.: БИНОМ, Лаборатория знаний, 2014. 456 с.
2. Довгалёва О.А. Дифференцированный и индивидуальный подходы в обучении как развитие творчества младших школьников и выявление одаренности // Молодой ученый. 2015. №14. С. 459–463
3. Конев А.Н. Индивидуально-типологические особенности младших школьников как основа дифференциации обучения. М.: Просвещение, 2016. 208 с.
4. Корягина Л.В. Индивидуальный и дифференцированный подход на уроках математики в школе VIII вида. // Образование и воспитание. 2016. № 4 (9). С. 44–46.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМЕ ПРЕДМЕТОВ, ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУРАХ И ИХ СВОЙСТВАХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Т.С. Соколова, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.А. Лозгачева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), предметные результаты освоения адаптированной основной образовательной программы общего образования включают освоенные обучающимися знания и умения, специфичные для каждой образовательной области, готовность к их применению. Одной из задач реализации содержания предметной области «Математика» является формирование математических знаний о форме предметов и геометрических фигур при решении соответствующих возрасту житейских задач и применение их в других познавательных областях или в трудовой деятельности [1].

Изучение геометрического материала является неотъемлемой частью курса математики, изучаемой в коррекционной школе VIII вида, способствует формированию у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии геометрических представлений и понятий, чертёжных, графических и измерительных умений и навыков. Полученные

знания и умения учащимися, обогащают их жизненный опыт, пополняют математический кругозор, корректируют и компенсируют дефекты. Также знание геометрического материала способствует умственному и эмоционально-волевому развитию учащихся, готовит их к производительному общественно полезному труду, к социальной адаптации и реабилитации.

По проблеме формирования понятий форме предметов, геометрических фигурах и их свойствах, имеется большое количество материала, но, несмотря на это, они остаются достаточно сложными для понимания детей. Понятия должны формироваться осознанно и прочно, ведь на их базе строится весь начальный курс и дальнейшее обучение математике в школе.

Важность формирования представлений о геометрических фигурах обусловлена тем, что понятие «геометрическая фигура» – это базовое математическое понятие, возникшее путем абстрагирования от свойств предметов кроме формы. Особенности развития представлений о геометрических фигурах в онтогенезе рассматриваются в трудах таких авторов, как А.В. Белошистая, Ф.Н. Блехер, Л.В. Глаголева, В.В. Данилова, М. Фидлер, Я.А. Каменская, А.М. Леушина, Л.С. Метлина, Р.Л. Непомнящая, И.Г. Песталоцци, Т.Д. Рихтерман, А.А. Столяр, Г.В. Тарунтаева, Е.И. Тихеева, Л.К. Шлегер и др.

В психолого-педагогической литературе существует множество подходов и определений категории «представления о геометрических фигурах». Е.И. Щербакова включает в них знания о форме, величине, пространстве как основы математического развития [6].

Как отмечает А.М. Леушина. «система геометрических фигур рассматривается в качестве системы эталонов для обозначения форм конкретных предметов» [3]. По мнению автора, человек познает форму предмета на основе зрения, осязательно-двигательного восприятия, называния словом. Точное восприятие формы предметов достигается в результате слаженной работы всех анализаторов.

Трудности усвоения геометрических знаний детьми младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии раскрываются в работах П.Г. Тишина, М.Н. Перовой, В.В. Эка, О.А. Бибиной. Это связано с особенностями развития мыслительной деятельности, недостатками генетически более поздней словесно-логической формы мышления, как следствие оперирования абстрактными понятиями. В.Г. Петрова отмечает, что неполноценность представлений, возникших в процессе самостоятельного восприятия объектов и явлений в их натуральном виде, на картинке, свойственна ученикам и младших классов, и старшеклассникам. При воспроизведении выясняется, что возникшие без регулирующего участия педагога представления нечетки, часто ошибочны. При отсроченном воспроизведении ярко проявляется тенденция к уподоблению, ошибочному сочетанию отдельных элементов различных образов [5]. Затруднения в мыслительных операциях приводят к тому, что непосредственное, конкретное восприятие доминирует, препятствуя усвоению элементарных математических представлений. В статье «Развитие зрительного восприятия учащихся начальных классов школ VIII вида» указано: «Учащиеся с трудом выделяют в объекте составляющие его части, пропорции, своеобразие строения, часто «упускают» важные детали» [4].

Учитывая все вышеизложенные особенности, эффективное изучение геометрического материала детьми с интеллектуальными нарушениями возможно только при использовании современных педагогических технологий, которые позволят каждому обучающемуся достичь максимальных результатов на своем уровне развития в зависимости от индивидуальных возможностей состояния здоровья. Поэтому многие специалисты ищут наиболее эффективные методы обучения и способы их коррекции.

На уроках математики необходимо использовать различные формы и методы, способствующие развитию геометрических представлений. Неотъемлемой частью курса является использование таких видов наглядности, как: модель, муляж, фотографии, чертежи, эскизы, схемы, графики, диаграммы. Эти виды наглядности имеют разную функцию в раскрытии его пространственных свойств и отношений. Так, А.В. Белошистая предлагает использовать следующие два приема формирования геометрических представлений: конструирование и «конструктивное рисование» [2].

В первом случае обучающиеся выполняют множество различных заданий с разными наборами геометрических фигур, которые необходимо сложить по образцу, по заданию, по представлению: узоров, картинок, сюжетов, орнаментов и других конструкций. Во втором случае используются специальные рамки с геометрическими прорезями, с помощью которых обучающиеся получают рисунки нужных форм, а также закрепляет образ плоской фигуры на уровне кинестетики. В результате использования этих двух приемов у детей формируется умение видеть и узнавать нужные формы в самых разнообразных комбинациях, ракурсах, наложениях.

В коррекционных школах знания о геометрических фигурах формируются посредством абстракции отождествления. Педагог должен научить ребенка абстрагироваться от других свойств предметов, таких как цвет, величина, материал из которого они сделаны, их назначения и т.п., после чего дети приходят к осмыслению самостоятельного понятия «геометрическая фигура». У детей развивается способность к логическому мышлению, к анализу и синтезу, к обобщениям, формируется умственная деятельность. Речь школьников обогащается специфическими геометрическими терминами, выражениями, расширяется и активизируется словарь [6].

В младших классах школы VIII вида усилия педагога направлены на формирование у обучающихся образов геометрических фигур. Достигается это путем изучения моделей геометрических фигур наглядным и осязательно-двигательным путем (круга, квадрата, треугольника, любого прямоугольника, шара, куба, бруса), изготовленных из разных материалов, разного цвета и массы, различного положения в пространстве. Обучающиеся не только изучают эти фигуры, но и выполняют с ними различные практические работы: обводят, раскрашивают, заштриховывают, лепят, производят аппликационные работы, моделируют из подручного материала (палочек, полосок бумаги, вырезают из картона или плотной бумаги). Названия геометрических фигур и тел сообщается педагогом в готовом виде – остенсивным способом, при этом обязательно включение упражнений на определение формы предметов в соответствии с

геометрическим эталоном. Например, тетрадь имеет форму прямоугольника, флажок – треугольника, мяч – шара, и т.д. Детей знакомят с инструментами и техниками черчения геометрических фигур и свойствами фигур, выполняют задания на геометрические преобразования (виды симметрии, подобие, поворот).

Особое значение имеет использование дидактических игр на уроках математики при изучении геометрического материала: обучающиеся лучше запоминают изображения плоских геометрических фигур и тел, термины, соотносят название с соответствующим образом геометрической фигуры, развиваются пространственные представления (закрепляются отношения взаимного положения предметов, фигур, выраженные словами вверху, внизу, слева, справа, впереди, сзади, посередине, между, около, над, под, первый, последний и т. п.) [5].

Таким образом, усвоение геометрического материала обучающимися коррекционных школ VIII вида требует особого подбора методов, приемов и системы организации учебного материала с учетом особенностей и возможностей каждого ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. М.: Просвещение, 2010. 53 с.
2. Белошистая А.В. Занятия по развитию математических способностей детей 4–5 лет. М.: Владос, 2005. 99 с.
3. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1974. 368 с.
4. Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Развитие зрительного восприятия учащихся начальных классов школ VIII вида // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2006. №4. 122 с.
5. Перова М.Н., Экк В.В. Обучение элементам геометрии во вспомогательной школе М., 1992. 144 с.
6. Филиппова С. А. Особенности формирования математических знаний у учащихся специальных коррекционных школ // Интернет-портал. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-matematicheskikh-znaniy-u-uchaschihsya-spetsialnyh-korreksionnyh-shkol-viii-vida/viewer> (дата обращения: 15.02.2021).

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМЕ ПРЕДМЕТОВ, ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУРАХ И ИХ СВОЙСТВАХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

А.С. Мирошкина, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.А. Лозгачева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В требованиях Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599) в п. 2.9.3. среди задач реализации содержания предметной области «Математика» выделено положение о формировании представлений о форме предметов и геометрических фигурах у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, а также пункт о развитии способности пользоваться математическими знаниями о форме предметов и

геометрических фигур при решении соответствующих возрасту житейских задач [6].

Проблемой развития геометрических представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста в онтогенезе занимались такие исследователи как Л.А. Венгер, М.А. Габова, А.М. Леушина, М.Н. Перова [4, 5] и др.

Геометрические фигуры являются эталонами определения формы предметов окружающей среды. Основную роль в восприятии предмета и определении его формы имеет обследование с последующим объяснением словом. Трудности формирования геометрических представлений у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии обусловлены значительным отставанием в развитии всех познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, двигательной, графомоторной функций.

Знание и понимание содержания понятий «геометрическая фигура», «свойства геометрических фигур», «форма предметов» и умение оперировать этими понятиями формируется в адаптированной программе по учебному предмету «Математика», разработанной авторами М.Н. Перовой, В.В. Экк и включена в сборник программ специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида (подготовительный, 1–4 классы) под редакцией В.В. Воронковой [1]. Так, в первом классе с детьми ведется работа по формированию и закреплению представлений о таких геометрических фигурах, как квадрат, прямоугольник, круг, овал, треугольник, шар, куб, брус, точка, отрезок, прямая и кривая линии; во втором классе закрепляются эти представления, а также уточняются их особенности и общие свойства (углы, стороны), вводится новое понятие – луч, дети учатся чертить отрезки, углы. В третьем классе продолжают изучать чертёжные инструменты и техники черчения геометрических фигур и свойства фигур, с понятием многоугольника дети знакомятся путём обобщения. В четвёртом классе с детьми проводится работа по дальнейшему изучению свойств геометрических фигур, работа с замкнутыми, незамкнутыми, ломаными, кривыми и прямыми линиями, выполняются задания на геометрические преобразования. Учебный процесс учащихся с нарушением в интеллектуальном развитии по формированию геометрических представлений осуществляется с учетом особенностей их развития и потенциальных возможностей.

Методические приёмы формирования представлений о форме предметов, геометрических фигурах и их свойствах используются педагогами в ограниченном количестве и часто не соответствуют особенностям развития младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии. Так, для повышения эффективности запоминания и усвоения материала целесообразно использовать различные методические приемы: демонстрация, словесная инструкция, беседа, объяснение, практические действия с предметами (катают, ставят); накладывание и прикладывание; обведение по контуру, ощупывание; упражнения в группировке и упорядочивании, дидактические игры, упражнения на усвоение особенностей геометрических фигур; сопоставление форм предметов с геометрическими образцами; анализ сложной формы, конструирование, моделирование – являются основой формирования представлений об объемных геометрических фигурах. Остановимся более подробно на каждом из приемов в соответствии с этапами методики.

Изучение геометрических фигур начинается с *визуального узнавания и называния* – *остенсивный способ определения понятия*. Целесообразно использовать *демонстрацию с называнием, подсказыванием* нужной геометрической фигуры, *объяснением*. Необходимо совместно с детьми выделять геометрические фигуры (эталоны) как таковые и находить им подобные предметы в окружающем мире. «Вот – круг, а это – круглое блюдце, круглое кольцо, обруч». Обучающиеся рассматривают окружающие предметы, определяя форму. В дальнейшем можно использовать рабочие тетради с изображениями геометрических фигур на листе бумаги [4]. Включение упражнений с логическими блоками Дьенеша позволит научить ребенка ориентироваться в многообразии форм.

Следующий приём – *обследование осязательно-двигательным путём*. Необходимо создать для детей среду, в которой геометрические фигуры и силуэты, из них воссозданные, привлекали бы ребёнка к практической деятельности, рассматриванию, обведению рукой. Например, можно на стене (на уровне детских глаз) расположить в меру красочное, но динамичное панно с изображением леса и его обитателей. Педагог акцентирует внимание на форме предметов, называет свои действия, форму и свойства объектов, побуждая детей к тому же. Например: «Я составила башню из квадратов, а ты попробуй составить из кубиков». В данном случае педагог акцентирует поиск ребёнком простых адекватных действий. Но одно из них выполняется в трехмерном, а другое – в двухмерном пространстве. Другой пример – использование в качестве зрительной гимнастики обведение глазами фигур по контуру.

После этого используется *приём взаимного наложения одной фигуры на другую*, что позволяет чётче воспринять особенности фигур каждого вида, выделить их элементы и свойства. Для развития умения воспринимать фигуры уместны упражнения на совмещение фигур с контуром, вкладывание их в выемки.

Приём выделения некоторых элементов (сторон, углов) и их свойств. Например, представление о четырехугольнике складывается на основе сенсорного обследования, сосчитывания и измерения длины сторон, определения углов и вершин. Уточняются представления о границах и плоскостях фигур; гранях и рёбрах отдельных геометрических тел. Для этого дети закрашивают фигуры, склеивают из развёрток, делают из проволоки, тонкого картона, выделяют квадраты в кубе, выкладывают фигуры из палочек. Учатся отвечать на вопрос: «Что образует фигуру?», разбираются в кривых, прямых, ломаных линиях, пробуют «увидеть» их в предметах, а затем в геометрических фигурах. Кроме умения выделить, подсчитать число элементов геометрической фигуры или тела, от учащихся требуется умение описать основные свойства их элементов (равенство всех сторон и всех углов квадрата, равенство противоположных сторон и всех углов в прямоугольнике и т. д.) [4]. Рассматриваются связи, зависимости, закономерности включения фигур в группу, исключения их из группы. Для этого используются задания-головоломки, исключение лишней фигуры, упражнения на симметрию, преобразования. Например, составляя фигуры из палочек Кюизенера, решая простые головоломки, дети с интеллектуальными нарушениями убеждаются в том, что из

одного и того же набора палочек можно составить модели разных фигур. Составление загадок совместно с детьми способствует уточнению свойств фигур.

Одним из ведущих приемов при изучении геометрического материала с младшими школьниками, имеющими нарушения в интеллектуальном развитии, является *сравнение и сопоставление*. Без использования определений дети учатся отличать одну фигуру от другой [4]. Так, учащиеся с интеллектуальными нарушениями учатся различать шар и куб; куб и брус; шар и круг; куб и квадрат; круг и квадрат, и другие фигуры, пользуясь *приёмом попарного сравнения*. Использование логических блоков Дьенеша и игровые упражнения с ними помогают ребятам ориентироваться в многообразии форм и их свойств. Все игровые и результативные действия сопровождаются словами: такой же / не такой же, как; другой и т.д.

Обогащение активного словаря математическими терминами осуществляется с помощью *составления геометрических словариков, показ плакатов с новыми словами*, интегрированного подхода (например, *упражнения в написании этих слов на уроках математики и русского языка*). Учитывая тот факт, что формулирование определений вызывает у детей с нарушением в интеллектуальном развитии значительные трудности, следует использовать дифференцированный подход. У некоторых учеников можно попросить рассказать всё, что обучающийся знает о данной фигуре, если не называет всех существенных признаков, учитель задаёт *наводящие вопросы*, подкрепляя их *показом* фигур [4].

В целях изучения эффективности применения вышеперечисленных методических приёмов в процессе формирования представлений о форме предметов, геометрических фигурах и их свойствах у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии было проведено эмпирическое исследование на базе ГКОУ «Тверская школа-интернат № 1», в котором принимало участие семь обучающихся 2-го класса. Все дети имеют заключение ПМПК. Класс занимается по рабочей программе обучающихся с умственной отсталостью (нарушением в интеллектуальном развитии) 1 класса «Математика», составленной в соответствии с ФГОС для обучающихся с УО (нарушением в интеллектуальном развитии) – адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

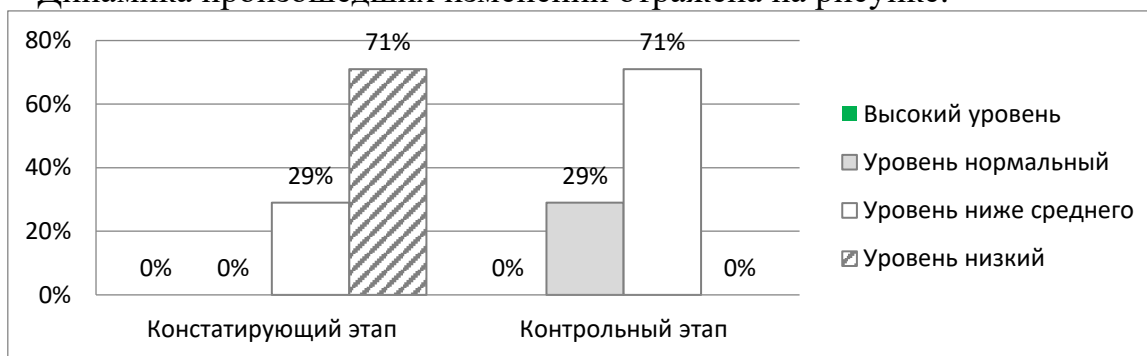
Исследование проводилось в три этапа. На первом (констатирующем) этапе определялся уровень сформированности представлений о форме предметов, геометрических фигурах и их свойствах у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии. Использовались контрольно-диагностический инструментарий Е.В. Резниковой [2] из 16 заданий: задания с конструируемым ответом; задания на соответствие; задания с выбором правильного ответа; задания с карточками.

В результате математической обработки результатов по методике А.В. Белошистой [3] были выделены уровни сформированности представлений. Было выявлено, что большинство обучающихся данной группы имели низкий уровень (71%), 29% учеников – уровень ниже среднего.

По результатам диагностики констатирующего этапа была разработана коррекционно-развивающая программа, которая включала 15 занятий с использованием разнообразных методических приёмов для повышения уровня сформированности геометрических представлений.

Анализ данных контрольного этапа исследования показал эффективность предложенной методики. По результатам диагностики можно отметить, что уровень развития сформированности представлений о геометрических свойствах геометрических фигур у обучающихся повысился: нормальным уровнем обладают 29 % (2 ученика) и уровнем ниже среднего – 71% (5 учеников). По итогам диагностики, проведенной после серии коррекционно-развивающих занятий было установлено, что у обучающихся увеличилось количество самостоятельных правильно аргументированных ответов, уменьшилось количество обучающей помощи, при затруднениях в ответах чаще оказывалось достаточным применение стимулирующей и организующей помощи.

Динамика произошедших изменений отражена на рисунке.



Уровень сформированности представлений о форме предметов, геометрических фигурах и их свойствах у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии на констатирующем и контрольном этапах исследования

Таким образом, было выявлено, что использование различных методических приёмов на коррекционно-развивающих занятиях по математике повышает уровень сформированности представлений о форме предметов, геометрических фигурах и их свойствах у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии.

На основании результатов проведенного эмпирического исследования можно предложить следующие рекомендации:

1. Необходимо использовать методические приемы, соответствующие темпу деятельности учащегося и его возможностям.

2. Для развития и поддержания интереса к изучению геометрического материала целесообразно использовать *игровые ситуации, обыгрывание игрушек и предметов (дидактические игры), включение предметов в деятельность детей.*

3. С целью развития у детей с нарушением в интеллектуальном развитии умения абстрагироваться, мыслить образами эффективно использовать *палочки Кюизинера, логические блоки Дьенеша*, практические и игровые упражнения с ними. Каждое практическое действие с фигурами должно сопровождаться комментариями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айдарбекова А.А., Белов В.М., Воронкова В.В. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный класс. 1–4 классы. 8-е изд. М.: Просвещение, 2013. 176 с.

2. Барякина И.В. Будникова Е.С. Екжанова Е.А. и др. Контрольно-диагностический инструментарий по русскому языку, чтению и математике (к программам для С(К)ОУ VIII вида). Электрон. текстовые данные. СПб.: КАРО, 2015. 240 с.
3. Белошистая А.В. Тесты для проверки уровня математических способностей детей 5–6 лет. М.: Айрис-пресс, 2007. 24 с.
4. Перова М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида. М.: ВЛАДОС, 2001. 408 с.
5. Перова М.Н., Эк В.В. Обучение элементам геометрии во вспомогательной школе: Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1992. 144 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599).

ЗРИТЕЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

В.Н. Волкова, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, и. о. зав. кафедрой
дошкольной педагогики и психологии А.С. Бысюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Познание предметов и явлений окружающего мира начинается с его восприятия.

А.Н. Веракса определяет восприятие как целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности. В совокупности с процессом ощущения оно обеспечивает непосредственно-чувственную ориентировку в окружающем пространстве [3].

Сходное понимание восприятия даёт С.Д. Забрамная: «восприятие составляет основу ориентировки человека в окружающей действительности, позволяет ему организовать деятельность, поведение в соответствии с объективными свойствами и отношениями вещей» [5, с. 265]. Основной объём информации об окружающем мире человек получает благодаря зрению.

Процесс получения данной информации посредством зрения получил название – зрительное восприятие. По мнению С.Ю. Головина, зрительное восприятие – это совокупность процессов построения образа зрительного внешнего мира [3]. Вопросами зрительного восприятия занимались такие учёные, как С.Д. Забрамная, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, М.М. Безруких, Н.Н. Терехова, Л.П. Григорьева [1, 4, 6, 7].

Зрительные образы многомерны и сложны и включают три уровня отражения: сенсорно-перцептивный, уровень представлений и вербально-логический уровень. Как показывают исследования Э.С. Бейн, К.И. Вересотской, формирование любого уровня зрительного отражения у детей с нарушением интеллекта нарушено. В связи с этим оно характеризуется следующими особенностями: пассивностью, недифференцированностью, некритичностью воспринимаемого. Процесс восприятия значительно замедлен [3].

Исследования И.М. Соловьева и Ж.И. Шифф показывают, что у детей с нарушением в интеллектуальном развитии также страдает описание

рассматриваемых объектов. Активность, дифференцированность зрительного восприятия, способность удержать зрительный образ в памяти влияют на эффективность формирования навыков письма и чтения. В связи с этим роль развития и коррекции зрительного восприятия у детей с нарушением в интеллектуальном развитии трудно переоценить [8, с. 343].

Опираясь на исследования Э.С. Бейн, К.И. Вересотской, И.М. Соловьева и Ж.И. Шиф, мы можем утверждать, что проблема изучения зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью особенно актуальна. У детей с нарушением в интеллектуальном развитии обнаруживается инактивность восприятия по отсутствию стремления рассмотреть предъявляемые картинки, игрушки или другие предметы, разобраться в их деталях и во всех свойствах. С.Я. Рубинштейн установило, что нарушение зрительных ощущений и восприятия оказывает негативное влияние на психическое развитие личности. Зрительное восприятие является одним из базовых психических процессов, уровень и качество развития которого во многом определяют качество развития познавательной сферы ребёнка в целом.

С целью изучения особенностей зрительного восприятия детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии нами было проведено исследование, в котором приняли участие 6 человек. Исследование проводилось на базе ГКОУ «Тверская школа-интернат №1» г. Твери.

Для изучения особенностей развития зрительного восприятия младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии были использованы следующие диагностические методики: 1) методика Т.Г. Богданова «Диагностика познавательной сферы ребёнка» (серия дорисуй картинку), (цель: составить представление о способности ребенка к целостному восприятию формы предметов, о состоянии его графических навыков, способности осуществлять симметричное изображение) [2, с. 5–7]; 2) диагностическая методика на выявление предметности зрительного восприятия А.Р. Лурия «Зашумлённые изображения» (цель: выявить характер зрительного восприятия) [9]; 3) диагностическая методика оценки восприятия с различных сторон Р.С. Немова «Чего не хватает на этих рисунках?» (цель: выявление уровня развития восприятия) [10].

Диагностический процесс был адаптирован под индивидуальные особенности развития учащихся. Были проведены количественная и качественная оценки нарушений развития зрительного восприятия у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии.

Нами были получены результаты, анализ которых позволяет заключить, что большинство учеников младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии имеют недостатки развития зрительного восприятия. Наблюдается следующие особенности: восприятие глобально – дети воспринимают предмет целиком и не в состоянии выделить какую-либо конкретную и/или недостающую часть, признак. Несовершенный анализ воспринимаемых изображений обуславливает неспецифическое или малоспецифическое их узнавание. Мы так же наблюдали значительное сужение объема воспринимаемого материала. Дети упускают детали и слабо

выделяющиеся объекты (в методике «зашумлённые изображения» почти все дети замечали в одной из проб гриб, но провод, указывающий на то, что это лампа, видели не все).

При выполнении задания на дорисовывание недостающей части фигуры обнаружилось следующие особенности: у обследуемых детей нарушено восприятие формы, это подтверждает проба с кругами. Дети не совершают правильных «кругодвижений» из-за чего площадь фигуры значительно уменьшается. Формой круги больше походили на овал. Детям не удавалось соблюсти предлагаемый размер. Следует отметить, что все смогли распознать недорисованную фигуру. Симметрия нарушена у большинства испытуемых, из-за этого их рисунок не соответствует заданному изображению. Наблюдается резкое уменьшение дополняемой части, небольшое искажение формы. При выполнении данной диагностики никто из детей не просил повторить инструкцию, но некоторым требовалась стимуляция для работы в форме похвалы. В работе всех детей были отмечены неточности выполнения задания.

В ходе выполнения детьми методики А.Р. Лурии «Зашумлённые изображения» мы обнаружили следующие особенности: некоторые из детей допускали ошибки в определении зашумлённых изображений предметов в следствие перцептивных замен (балалайку называли гитарой, ландыш – колокольчиком). Сложность представляло выделение предметов и их частей более мелкого размера (лампа, молоток). Больше половины детей назвали расчёску пилой. Ваня смог верно определить 5 предметов, Ульяна и Маша – 3, Даня и Миша 4, и только Витя верно указал 2 предмета.

При выполнении задания на поиск недостающего фрагмента изображения нами было отмечено, что восприятие данных детей фрагментарно. Заметим, что почти все испытуемые нуждались в помощи со стороны педагога. Некоторым потребовались наводящие вопросы. Временные рамки выполнения данной методики были значительно расширены по отношению к детям с нормой развития. Детям было трудно найти недостающую деталь. В большинстве случаев они отмечали, что на картинке всё верно. Наблюдается следующая особенность зрительного восприятия детей с нарушением в интеллектуальном развитии: отсутствие стремления изучить предмет детально. Они замечают лишь выделяющиеся признаки предмета. В итоге, Ваня и Даня верно определили 5 недостающих элементов, Ульяна – 4, Миша – 6, а Маша и Витя определил всего 3 недостающих изображения.

Исходя из результатов констатирующего этапа эмпирического исследования нами были подобраны задания, направленные на развитие зрительного восприятия детей младшего школьного возраста. При подборе заданий внимание уделялось постановке задач. Нам была важна их схожесть с задачами, предъявляемыми детям на констатирующем этапе. Приёмы операций зрительного восприятия отрабатывались на коррекционно-развивающих занятиях (с учителем-дефектологом), которые послужили основным материалом. Это было необходимо, чтобы дети применяли полученные навыки на практике в процессе изучения лексических тем занятий (транспорт, зима, Новый год, медицина). Акцент был сделан на играх, способствующих развитию

умения узнавания предмета по его очертаниям, сосредоточивать зрительное внимание на объекте, дифференцировать объект среди множества других, а также увеличению скорости восприятия сложных предметов (игра «Чья тень?», «Прятки»). В ходе формирующего этапа эмпирического исследования было проведено 15 коррекционно-развивающих занятий по темам: «Зима», «Зимние развлечения», «Зимующие птицы», «Зима в лесу», «Зимняя одежда», «Новый год и его традиции», «Транспорт», «Виды транспорта», «Служебный транспорт», «Профессии, связанные с транспортом», «Медицина». Выбор тем был обусловлен календарно-тематическим планированием учителя-дефектолога.

На формирующем этапе исследования в играх «Прятки», «Потеряшка», «Сыщики» детям предлагалось найти предмет среди множества других. Задание составлено на основе методики «зашумлённые изображения» с целью развития целостного восприятия. Предлагались задания на определение тени и силуэта предмета, на нахождение пары. В дидактической игре «Парочка» детям нужно было подобрать пару по рисунку на каждом из предметов (ребёнку предъявлялись пары одинаково зашумлённых изображений, которые он должен был определить и объединить их в группу по 2).

После формирующего этапа исследования была проведена повторная диагностика. Обработка результатов контрольного этапа даёт нам возможность говорить о положительной динамике у испытуемых. При проведении методики «Диагностика познавательной сферы ребёнка» на контрольном этапе исследования были получены следующие результаты: у всех детей хотя бы в одной из проб динамика положительна. Двое детей улучшили свои показатели в пробе с треугольниками: нарисовали то количество фигур, которое требовалось в задании. Трое учеников стали соблюдать пропорциональное соотношение предметов. Методика «Зашумлённые изображения» А.Р. Лурии также говорит о том, что качественно показатели детей изменились в лучшую сторону: Ваня справился с работой, не допустив ошибок, Ульяна назвала 5 предметов, Даня, Миша и Маша – 4, Витя – 3. Миша и Даня определили столько же изображений, сколько и на констатирующем этапе. Они смогли выделить предметы, но ввиду перцептивных замен не назвали их верно. Динамика оставшихся 4 испытуемых была положительна (все смогли назвать на 1 предмет больше). Вопросов и просьб о помощи при выполнении задания не возникало. В последней методике Р.С. Немова «Чего не хватает на картинках» мы получили такие результаты: Ваня, Миша и Маша смогли найти «недостачу» уже на 6 изображениях, Ульяна и Даня – на 5 и Витя – на 4. Два обучающихся не улучшили свои результаты, все остальные назвали на 1–2 картинки больше.

В результате включения в занятия заданий, направленных на узнавание контурных, точечных, наложенных, перечеркнутых, незавершенных, стилизованных и схематических изображений предметов, было установлено, что дети стали обращать внимание на части предмета и выделять их наличие и/или отсутствие, узнавать контур предмета при предъявлении одновременно нескольких стимулов. Но всё же, у половины испытуемых изменения в динамике оказались незначительными.

Таким образом, использование на коррекционно-развивающих занятиях

заданий на сравнение предметов (сходства / различия контуров изображений), нахождение предмета среди множества других, нахождение силуэта и / или тени предмета, изучение наложенных и зашумлённых изображений с последующей беседой положительно сказывается на формировании и развитии зрительного восприятия у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Безруких М.М., Терехова Н.Н. Зрительное восприятие как интегративная характеристика познавательного развития детей 5–7 лет // Новые исследования. 2008. С. 13–25.
2. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребёнка. М.: Роспедагенство. 1994. 68 с.
3. Веракса Н.Е. Познавательное развитие в дошкольном детстве: учеб. пособие М.: Мозаика-Синтез, 2012. 336 с.
4. Григорьева Л.П. Развитие восприятия у ребенка. М.: Школа-Пресс. 2001. С. 96.
5. Гунькина Е.О. Диагностика зрительного восприятия младших школьников с умственной отсталостью // вестник современных исследований. 2018. № 6.3. С. 265–267.
6. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: Просвещение, Владос. 2005. С. 32.
7. Лубовский В.И. Специальная психология. М.: Академия, 2005. С. 484.
8. Шиф Ж.И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. М.: Просвещение. 1965. 343 с.
9. Диагностическая методика на выявление предметности зрительного восприятия Лурия А.Р. «Зашумлённые изображения» [Электронный ресурс]// URL: <http://www.psiholognew.com/dosh019.html> (дата обращения 20.02.21).
10. Методы диагностики восприятия [Электронный ресурс]// URL: http://artemschool-2.narod.ru/ssylki/di_v.pdf (дата обращения 20.02.21).

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

П.С. Ковалева, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.А. Лозгачева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

У детей с нарушениями в интеллектуальном развитии прослеживается нарушение нормального развития психических, главным образом высших познавательных процессов. Для них свойственно присутствие патологических черт в эмоциональной сфере: повышенной возбудимости или, наоборот, инертности; сложностей при формировании интересов и мотивации деятельности. Также у большинства детей с нарушениями в интеллектуальном развитии прослеживаются нарушения в физическом развитии. По этой причине основным направлением работы педагогов является защита, сохранение и развитие здоровья учащегося. Подразумевается его физическое и психическое здоровье. Осуществляется активный поиск здоровьесберегающих технологий, создающих необходимые условия для организации познавательной деятельности детей.

Изучением познавательной деятельности детей с интеллектуальными нарушениями занимались такие отечественные ученые, как Л.В. Занков, А.И. Липкина, Е.М. Кудрявцева, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, М.С. Певзнер и др.

У разных авторов встречаются различные трактовки понятия «здоровьесберегающие образовательные технологии». Н.К. Смирнов понимает здоровьесберегающие образовательные технологии как качественную характеристику любой образовательной технологии, ее «сертификат безопасности для здоровья», и как совокупность тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения [2].

Как отмечает Л.И. Федькина, здоровьесберегающие технологии – это система мер, включающих взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья обучаемого на всех этапах его обучения и развития [4].

Применение здоровьесберегающих технологий при организации познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии предоставляет возможность значительно повысить эффективность, облегчить и сделать усвоение учебного материала качественнее и интереснее, а также обеспечивать психолого-педагогическое взаимодействие всех участников образовательного процесса: родителей, учителей, медицинских работников, психолога, на консультативно-просветительной основе. У учащихся появляется индивидуальная потребность в знаниях, повышается творческая активность, снижается или уходит страх, тревожность, улучшается самочувствие.

Рассмотрим некоторые приёмы здоровьесберегающих технологий.

Первое, на что стоит обратить внимание при организации познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями посредством использования здоровьесберегающих технологий, – это технологии, обеспечивающие гигиенически оптимальные условия образовательного процесса.

Е.В. Советова предлагает следующие критерии оценки рациональной организации урока: 1. Обстановка и гигиенические условия в классе. 2. Количество видов учебной деятельности. 3. Средняя продолжительность и частота чередования видов деятельности. 4. Количество видов преподавания. 5. Чередование видов преподавания. 6. Наличие и место методов, способствующих активизации. 7. Место и длительность применения ТСО. 8. Поза учащегося, чередование позы. 9. Наличие, место, содержание и продолжительность на уроке моментов оздоровления. 10. Наличие мотивационной деятельности учащихся на уроке. 11. Психологический климат на уроке. 12. Эмоциональные разрядки на уроке. 13. Плотность урока. 14. Момент наступления утомления и снижения учебной активности. 15. Темп окончания урока [3].

От правильной организации урока, уровня его рациональности во многом зависят функциональное состояние учащихся в процессе познавательной деятельности, способность долгое время поддерживать умственную работоспособность на достаточно высоком уровне и профилактика преждевременного наступления утомления.

Вторым обязательным элементом здоровьесберегающей организации урока, предупреждающим утомление школьников, являются физкультминутки

[3]. Продолжительность физкультминуток, как правило, составляет 1–5 минут. Физкультминутка состоит из 3–4 верно подобранных упражнений, повторяемых 4–6 раз. За это время получается полностью или частично снять утомление, улучшить самочувствие детей.

Рекомендации по выбору вида физкультминутки в зависимости от основной деятельности учащихся на уроке:

1. Основной вид деятельности на уроке – письмо.

Во время письма ребёнок, как правило, пишет не только рукой, а «всем телом». Его мышцы, удерживающие позы и имеющие отношение к письму, находятся в состоянии продолжительного статического напряжения. По этой причине рекомендуются упражнения для снятия общего или локального утомления; упражнения для кистей рук.

2. Основной вид деятельности на уроке – чтение.

Нагрузка на глаза у современного ученика очень большая, а отдыхают они только во время сна, поэтому в первую очередь нужно увеличивать зрительно-пространственную деятельность в процессе школьного урока и применять гимнастику для глаз.

3. Основной вид деятельности на уроке – слушание и говорение.

Работа над слухом хорошо влияет на органы зрения, следовательно, на указанном типе урока применяют гимнастику для слуха. Дыхательные упражнения способствуют улучшению возбудимости коры больших полушарий мозга, активизируют детей на уроке.

Таким образом, физкультминутки оказывают благотворное воздействие на аналитико-синтетическую работу мозга, стимулируют сердечно-сосудистую и дыхательную системы, активируют кровоснабжение внутренних органов и работоспособность нервной системы в целом. Время начала физкультминутки определяется самим учителем.

Следующим направлением здоровьесберегающей деятельности является организация познавательной деятельности в режиме профилактики и охраны психологического здоровья младших школьников с интеллектуальными нарушениями [5]. Для реализации данного направления целесообразно применение игровых технологий, игровых обучающих программ, оригинальных заданий и задач, введение в урок исторических экскурсов и отступлений. Этот приём помогает решить сразу несколько различных задач: обеспечить психологическую разгрузку школьников, дать им сведения развивающего и воспитательного характера, показать практическую важность изучаемой темы, подвигнуть к активизации самостоятельной познавательной деятельности и т.п.

Также значительный эффект даёт применение интерактивных обучающих программ, которые порождают неизменный интерес у школьников, одновременно снимая у них элементы стресса и напряжения. Здесь же можно отметить и прием применения литературных произведений, иллюстрирующих то или иное явление, закон и т.п.

Обеспечивая психологический комфорт учащихся, с одной стороны решается задача профилактики утомления учащихся, с другой – возникает новый стимул для раскрытия творческих способностей каждого ребёнка.

Доброжелательная обстановка на уроке, спокойная беседа, внимание к каждому высказыванию, позитивная реакция учителя на желание ученика выразить свою точку зрения, тактичное исправление допущенных ошибок, поощрение к самостоятельной мыслительной деятельности, уместный юмор или небольшое историческое отступление – такими приёмами может пользоваться учитель, стремящийся к раскрытию способностей каждого ребёнка. В обстановке психологического комфорта и эмоциональной приподнятости работоспособность детей заметно улучшается, что в итоге приводит и к более качественному усвоению знаний, и, как следствие, к более высоким результатам.

Одним из направлений здоровьесберегающих технологий является арт-терапия, которая определяется как совокупность взаимосвязанных техник, направленных на решение задач профилактики здоровья личности с помощью арт-терапевтических занятий, использующих вариативный комплекс методов, приемов, способов и процедур с учетом художественно-прикладного характера деятельности обучающихся. Т.В. Лантух раскрывает потенциал арт-терапии как здоровьесберегающей образовательной технологии. В частности, автор отмечает, что арт-терапия: является средством свободного самовыражения, предполагает атмосферу доверия, терпимости и внимания к внутреннему миру человека; даёт выход внутренней некомфортности и сильным эмоциям, помогает понять собственные чувства и переживания; способствует снятию напряжения, пробуждению внутренних жизненных сил, активизирует внутренние личностные ресурсы, облегчает социальную адаптацию, способствует формированию межличностных навыков; оказывает помощь человеку в «самораскрытии и самореализации», способствует стимулированию «личностного роста»; открывает широкую творческую возможность выбирать и моделировать педагогический процесс в любом ракурсе, обращена к сильным сторонам личности и обладает удивительным свойством внутренней поддержки и восстановления целостности человека [1].

Таким образом, использование здоровьесберегающих технологий при организации познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии способствует повышению работоспособности, снижению уровня усталости, повышению познавательного интереса школьников и их хорошему самочувствию в процессе обучения. Следовательно, использование здоровьесберегающих технологий при организации познавательной деятельности у младших школьников с нарушениями в интеллектуальном развитии является основополагающим условием эффективности данного рода деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лантух Т.В. Арт-терапия как здоровьесберегающая образовательная технология/ Т.В. Лантух// Образование: традиции и инновации: м-лы VIII междунар. науч.-практ. конф. (27 апреля 2015 г.). / отв. ред. Уварина Н.В. Прага: Изд-во WORLD PRESS s r.o., 2015. 621 с.
2. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. М.: АПК и ПРО, 2002. 121с.
3. Советова Е.Д. Эффективные образовательные технологии. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 285 с.
4. Федькина Л.И. Модель формирования здоровьесберегающей среды в общеобразовательных учреждениях с учетом индивидуального подхода к обучающимся /

//Проблемы качества образования. Психолого-педагогические аспекты гуманитарной культуры общества. Управление в региональных социально-экономических системах: сб. докл. XVII науч.-практ. конф. преп., студ., асп. и молодых ученых. Таганрог: ИИУЭ. 2016. С. 77–82.
5. Ячменникова Т.С. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. №5. С. 66–71.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Е.Д. Петухова, II курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.А. Лозгачева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Расстройства аутистического спектра (далее по тексту РАС) – это нарушения психического развития личности, проявляющиеся в искажении коммуникации и социального взаимодействия, в сужении диапазона интересов и возникновении стереотипий [1].

РАС сопровождаются аномалиями восприятия. О наличии трудностей и своеобразия перцептивной функции у аутичных детей свидетельствуют психолого-педагогические исследования таких учёных как Бергман, Эскалон, Эвеллофф, Крик, Римланд, Л. Винг, Орниц, Е.В. Гребникова, И.Л. Шпицберг и др. в своих работах исследователи отмечали невозможность адекватного развития сенсорных систем у детей с РАС.

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 [4].

Понимание особенностей восприятия при аутизме особенно важно для социальной адаптации аутичных детей. Знание особенностей способствует развитию диагностических методик, нацеленных на оценку сенсорно-перцептивных функций и разработку дифференцированных коррекционных программ. Изучение особенностей различных модальностей восприятия позволит получить более полную картину протекания перцептивных процессов людей с РАС и будет способствовать развитию методов ранней диагностики и коррекции.

При коррекционно-развивающей работе с аутичными детьми важно учитывать их индивидуальные особенности. Так как аутизм – это спектр расстройств, то и проявляется он у каждого индивидуально. Следовательно, не существует универсальной методики, которая подходила бы каждому ребёнку с таким диагнозом. Поэтому работа педагогов и психологов должна быть основана на принципах здоровьесбережения.

Здоровьесберегающие технологии активно используются в современном образовании, так как благодаря ним происходит формирование, укрепление и сохранение здоровья детей с особенностями развития посредством создания благоприятного здоровьесберегающего пространства. С помощью данных технологий становится возможна реализация индивидуального подхода в

обучении и воспитании, так как предполагается использование методов и приемов, адекватных особенностям развития детей с ОВЗ.

Соблюдение принципов здоровьесбережения подкрепляется и в нормативных актах: в пп. 5, 8 ст. 3 № 273-ФЗ.

При развитии по аутистическому типу большинство поступающих сенсорных сигналов воспринимаются как избыточные. Аутичный ребенок вынужден обучаться процессам «игнорирования», снижая интенсивность поступающих из внешней среды сигналов. Таким образом формируется механизм защиты от «внешних воздействий» [5]. То есть, вместо последовательного развития и совершенствования сенсорных систем в направлении изучения окружающего мира у ребёнка развивается механизм игнорирования внешних сигналов.

Мировой опыт показывает, что необходимая система помощи аутичным детям включает в себя организацию комплексного сопровождения, основанную на взаимодействии участвующих в нем специалистов и создание условий для постепенной интеграции в социум в соответствии с их возможностями и особыми образовательными потребностями [3].

Система помощи строится на принципах здоровьесберегающих технологий. Здоровьесберегающие технологии в специальном образовании направлены на сохранение и обогащение здоровья субъектов педагогического процесса: детей, педагогов и родителей (законных представителей).

При соблюдении следующих здоровьесберегающих принципов можно без вреда для здоровья сформировать жизненно необходимые навыки у детей с РАС, активизировать и развить навыки перцепции: принцип индивидуальности – контроль состояния ребёнка, соответствие содержания и организации обучения его возрастным и индивидуальным особенностям; принцип систематичности – подбор специальных игр и упражнений, соблюдение последовательности их проведения; принцип умеренности – продолжительность занятий зависит от возраста детей; принцип гуманизма – признание личности в качестве абсолютной ценности.

Для детей с нарушенным сенсорным восприятием характерны гипо- и гиперчувствительность, поэтому обстановка в учебном заведении может быть непростой из-за постоянного шума, яркого света, запахов и т.д. Всё это может стать причиной фрустрации, дезадаптивного поведения и отрицательного состояния ребёнка в целом. Исходя из наблюдений, можно исследовать сенсорную сферу ребёнка: определить, какие ощущения он ищет, а каких, наоборот, старается избегать. В соответствии с этими наблюдениями необходимо подобрать специальное оборудование и создать благоприятную сенсорную среду, что сделает процесс обучения эффективнее и качественнее.

Помимо исключения неприятных для аутичного ребёнка сенсорных раздражителей, важно обеспечить ему возможность получать и приятные ощущения, необходимые для его успокоения.

Аутостимуляция помогает людям с РАС справиться с сенсорной перегрузкой, сохранить комфортную среду и регулировать сенсорную систему. Так, дети могут трясти руками, раскачиваются, постоянно произносить

определённые фразы или звуки, стучать и т.п. Однако подобные формы поведения часто входят в привычку, мешая процессу обучения и пребывания в группе людей. В таком случае необходимо предоставить ребёнку возможность получать те же ощущения более приемлемыми способами, а также увеличить количество занятий, которые воздействуют на необходимую сенсорную систему.

Важно помнить, что умение аутичных людей последовательно и целостно воспринимать окружающий мир очень низкое. Также у них отсутствует устойчивая база для более сложного поведения. Следовательно, и их возможность к успешной адаптации к физическому миру сильно ограничена.

Слишком большая сенсорная перегрузка приводит к тому, что ребёнок перестаёт воспринимать и осмысливать поступающую информацию. Решение данной проблемы – специально организованная внешняя среда. «Сенсорная диета» обеспечивает комфортное состояние ребенка с РАС, позволяя справиться со стрессом и снизить потребность в стимулинге.

Итак, анализ сенсорного профиля позволяет педагогу выявить сенсорные особенности каждого ребенка: повышенную или пониженную чувствительность к стимулам, а также наличие самостимулирующего поведения, причины которого могут быть различны. Полученные данные дают возможность определить пути помощи в каждом определённом случае.

На основании принципов здоровьесберегающих технологий в развитии восприятия у детей с РАС часто используется сенсорная комната, в условиях которой используется массированный поток информации на каждый из органов чувств. Благодаря этому сенсорное восприятие ребёнка активизируется в полной мере. Такая активная стимуляция всех сенсорных систем приводит не только к повышению активности восприятия, но и к ускорению образования межанализаторных связей. Отличие оборудования сенсорных комнат от традиционных методов психолого-педагогической коррекции, для которых характерно небольшое количество и однообразие материала, в заложенном разнообразии стимулов.

Для развития зрительного восприятия аутичных детей используют лавовые лампы. Развитию тактильного восприятия способствует сенсорный бокс, предметы которого подбираются, исходя из индивидуальных потребностей ребёнка. Игрушки из различных материалов (сыпучие, вязкие, тягучие, мягкие и колючие), такие как массажеры, фиджеты, хэндгамы, тесто для творчества, антистресс-игрушки и другие используются для усиления проприоцептивных ощущений. При нарушенной вестибулярной чувствительности используется балансировочная подушка на стул. Такая подушка обеспечивает дополнительные сенсорные ощущения и даёт возможность двигаться во время сидения на стуле. Гипочувствительным детям помогают различные утяжелители, например, шарфы, манжеты, жилеты и пр. [6].

Таким образом, на основании принципов здоровьесбережения для детей с РАС индивидуально подбираются методы и средства, используемые для развития всех видов восприятия. Современное оборудование воздействует на все органы чувств ребёнка – слух, зрение, обоняние, осязание, вкусовые рецепторы, вестибулярный аппарат, положительно влияет на обучение и сенсорную

интеграцию. Всё это помогает в развитии важных умений и навыков, не доставляя при этом дискомфорта и способствуя снятию психоэмоционального напряжения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Behrmann M., et al. Seeing it differently: visual processing in autism // J. Trends Cogn Sci, 2006. V. 10. № 6. 258–64 с.
2. Houzel D. Le monde tourbillonnaire de l'autisme, in «Approche psychanalytique de l'autisme infantile», Lieux de l'enfance, №3, 1985.
3. 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.
4. Катасонова А.В., Яворская М.В. Восприятие и пространственно-временные представления у детей с расстройством аутистического спектра // Уч. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 7 (173). 236-241 с.
5. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления. М.: Просвещение, 1991;
6. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи: метод. пособие / Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррой Л.М., Комарова О.П. / под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 70 с.

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Ю.В. Маркелова, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель – канд. психологических наук, доцент А.С. Бысюк

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Память – важнейшая психическая функция, являющаяся объединяющим звеном в организации психики. Она обеспечивает целостность и единство личности, а также имеет огромное значение для жизни и деятельности не только каждого конкретного человека, но и общества в целом. В основу легло следующее определение – память, как комплекс познавательных способностей и высших психических функций, относящихся к накоплению, сохранению и воспроизведению знаний, умений и навыков. [2] Построение данного феномена происходит в три этапа: запоминание, хранение и воспроизведение поступающей информации.

Существуют разные основания для построения классификации памяти:

1) классификация памяти по времени сохранения материала, выделяются: *мгновенная (иконическая) память* – удерживает информацию, только что воспринятую системой анализаторов (органами чувств) без ее переработки, ее длительность 0,1 – 0,5 секунд; *кратковременная память* – это способ хранения информации в течение небольшого промежутка времени, примерно несколько десятков секунд (ограничена 20–30 секундами), но стоит заметить, что изображение может начать исчезать на 18 секунде. Забывчивость происходит через определенный промежуток времени, при условии, что нет целенаправленного кодирования и хранения. У такой памяти сохраняется обобщенный образ воспринятой картины и отдельный элемент. Этот вид работает с установкой на последующее воспроизведение информации. Саму

память характеризуют как объем, именно объем кратковременной памяти лежит в основе формирования механической памяти; *долговременная память* отвечает за смутные или более-менее яркие воспоминания о детстве, юности и студенческих годах. Одни из них ясны и осознанны, другие расплывчаты и туманны. Благодаря этому можно хранить и воспроизводить различную информацию, срок исковой давности которой практически неограничен. Одни люди помнят, что с ними произошло, начиная с 2 лет, другие – только с 6 лет. Иными словами, память способная хранить информацию в течение практически неограниченного срока. Она может воспроизводиться множество раз. Многократное повторение только упрочняет следы памяти; *оперативная память* – вид запоминания, работающий на сохранение информации на какой-то определенный срок, ради совершения конкретной задачи. Срок хранения информации этой памяти определяется задачей, возникшей перед человеком, и рассчитан только на ее решение; *генетическая память* хранится в генотипе, передается по наследству из поколения в поколение. Основным механизмом запоминания информации в такой памяти являются мутации и связанные с ними изменения генных структур.

2) По характеру психической активности: *двигательная память* – это запоминание, удержание и воспроизведение различных движений. Запоминается не только их механика, но и то, как они выполняются: с какой амплитудой, длительностью, скоростью и в каком направлении; *эмоциональная память* – способность запоминать чувства и эмоции, связанные с предметом, событием или явлением; *образная память* – память на образы природы, слуховые или вкусовые образы, или понятийные константы, сформированные в виде абстрактного образа; *словесно-логическая память* – запоминание понятий, заложенных в словах и связей между понятиями. Развивается, когда ребенок уже может воспринимать абстрактные категории.

3) По характеру деятельности целей: *произвольная*: информация, которую нужно специально запомнить, выучить. Таким образом – это процесс, который осуществляется благодаря контролированию сознания. Осуществляется память посредством постановки определенных задач, использования специальных методов и усилий; *непроизвольная*: информация, которую мы запоминаем и воспроизводим без специальной цели.

4) Классификация памяти по выделению преобладающего анализатора в процессах запоминания: *зрительная память* – сохраняет и воспроизводит зрительные образы. Если человек имеет хорошую зрительную память, то он обладает эйдетическим восприятием. *Эйдетическая память* – это способность надолго запомнить информацию на зрительном уровне; *слуховая память* – запоминает при воспроизведении звуков. Особую разновидность этого вида памяти составляет словесно-логическая, которая тесным образом связана с мышлением, речью и логикой; *двигательная память* – сохраняет и запоминает многообразие сложных движений. С этим видом памяти связано совершенствование физической деятельности человека; *эмоциональная память* – сохраняет информацию в период переживания. То, что у человека вызывает эмоциональное переживание, запоминается без особого труда и на более

продолжительное время; *осязательная память* – связанная с деятельностью тактильного анализатора (помогает запоминать, что называется на ощупь); *обонятельная память* – запоминает ощущения, возникающие при соприкосновении с конкретным предметом; *вкусовая память* – связана со вкусовыми ощущениями [4].

Развитие памяти у детей с интеллектуальными нарушениями имеет своеобразие. Память вырабатывается медленно и при формировании возникают затруднения в освоении нового материала. Данная замедленность проявляется, прежде всего, в том, что программу четырех классов массовой школы такие дети усваивают за 7 –8 лет обучения. Разберем основные причины замедленного усвоения новых знаний и умений:

1) Слабость. Проявляется в замыкательной функции коры головного мозга. Данный аспект обуславливает малый объем и замедленный темп формирования новых условных связей, а также непрочность их.

2) Ослабление активного внутреннего торможения, обуславливает недостаточную концентрированность очагов возбуждения. Эти очаги приводит к тому, что воспроизведение учебного материала многими детьми отличается крайней неточностью. Например, заучив несколько правил, дети часто во время ответов воспроизводят одно правило вместо другого. Также при пересказе произведения, они могут привести некоторые вымышленные либо заимствованные из другого рассказа детали.

Чтобы овладеть материалом, учащимся необходимо постоянно повторять, при этом лучше повторять в течение учебного года для полной фиксации информации. Без многократных повторений дети быстро забывают по причине того, что приобретенные ими условные связи угасают быстро. Еще одним недостатком у детей с интеллектуальными нарушениями, следует отметить несовершенство их памяти, послужила плохая переработка воспринимаемого материала.

3) Слабость мышления. Данная причина мешает выделить главное, связать между собой отдельные элементы. Исследования показали, что при воспроизведении рассказов, ученики повторяют отдельные слова, фразы из рассказов, но не могут изложить своими словами основной смысл, сюжет.

4) Плохое понимание воспринимаемого материала. Дети с интеллектуальной отсталостью лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений в случайных сочетаниях, но с трудом запоминают внутренние логические связи и отношения [3].

Многие ученые исследовали память детей с интеллектуальными нарушениями: И.В. Белякова, Г.М. Дульнев, Х.С. Замской, Л.В. Занков, М.С. Левитан, Б.И. Пинский, С.Я. Рубинштейн, В.А. Сумарокова и др.

Исследование Л.В. Занкова показало, что соотношение непосредственного и опосредствованного запоминания у учащихся вспомогательной школы динамично, изменчиво. Младшие классы не умеют осмысленно запоминать. А вот уже в старших классах, если ребенок будет обучаться во вспомогательной школе, дети овладевают адекватными приемами осмысленного запоминания, которое станет лучше [5].

Для рассмотрения полной картины развития памяти подробно проанализируем её процессы по отдельности:

1) Запоминание. Детям с интеллектуальными нарушениями достаточно трудно усвоить что-то новое, запоминают они медленно, и для того чтобы они овладели материалом, преподаватели неоднократно повторяют. Причины замедленного освоения нового материала обусловлены свойствами нервных процессов.

2) Сохранение. Нарушение данного процесса, выражается в быстром ослабевании образованных связей, а также сформированных ассоциаций. Основные причины прячутся в функциональных нарушениях процессов высшей нервной деятельности.

3) Воспроизведение. Дети переставляют части местами, пропускают некоторые моменты, которое представляет единое целое. Также нарушают логику, последовательность предложений, часто повторяются, могут внести свои новые элементы, опираясь на различные или случайные ассоциации. [1]

На основе изложенного можно сделать вывод о том, что развитие памяти у детей с интеллектуальными нарушениями имеет особенности. Память вырабатывается медленно. При формировании возникают затруднения в освоении нового материала. Осмысление заученного материала происходит либо позже, либо вовсе не происходит вследствие забывания ранее заученного материала. Сохранение и репродукция ранее полученной информации отличается фрагментарностью в связи с отсутствием сформированности целостного представления о предмете или явлении. При произвольном запоминании за основу берется механическое заучивание, которое никак нельзя считать продуктивной формой запоминания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антипанова Н.А., Дацко М.А. Особенности развития детей с нарушениями интеллекта // Междунар. журн. гуманитар. и естеств. наук. 2016. №2. С. 24–27.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М. 2002. 528 с.
3. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2111. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1986. 192 с.
4. Ступницкий В.П., Щербакова О.И., Степанов В.Е. Психология. М.: Дашков и К. 2014. 520 с.
5. Чуприкова Н.И. Познавательная активность в системе процессов памяти. М: Педагогика. 1989. 190 с.

ВНИМАНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

М.А. Андреева, II курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент А.С. Бысюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Внимание – уникальный психический процесс, благодаря которому человек способен целенаправленно продуктивно осуществлять любую внешнюю и внутреннюю деятельность. Под вниманием принято понимать направленность и сосредоточенность психической активности на определенном объекте при отвлечении от других. 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]. И тем самым обуславливает успешную ориентировку человека в окружающем мире и обеспечивает более полное и отчетливое отражение его в психике. Протекание остальных же психических процессов происходит не изолированно, а при участии внимания, то есть оно «встроено» в их работу, контролирует, регулирует и обеспечивает их эффективное функционирование. А развитое внимание – необходимое условие формирования познавательной и эмоционально-волевой сфер.

В психической деятельности человека внимание 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» [9, с. 106].

Для перцептивных процессов внимание является своеобразным усилителем, позволяющим различать детали изображений. Для человеческой памяти внимание выступает как фактор, способный удерживать нужную информацию в кратковременной и оперативной памяти, как обязательное условие перевода запоминаемого материала в хранилища долговременной памяти. Для мышления внимание выступает как обязательный фактор правильного понимания и решения задачи».

Проблемой внимания, начиная с XIX в., занимались немало ученых, таких, как Л.С. Выготский [3], А.Р. Лурия [14], А.Н. Леонтьев [13], С.Л. Рубинштейн и др.

В основе внимания лежат различного уровня физиологические и нейрофизиологические процессы, а именно – механизм взаимодействия нервных процессов возбуждения и торможения, протекающих в коре головного мозга. Это взаимодействие происходит, как известно, на основе закона индукции нервных процессов, согласно которому процессы возбуждения, возникающие в одних участках коры головного мозга, вызывают тормозные процессы в других участках мозга. Однако, согласно исследованиям Н.Ф. Добрынина, «внимание у людей возникает, прежде всего тогда, когда действуют раздражители, затрагивающие интересы личности», что и отличает внимание человека от внимания животного, реагирующего на биологически значимый стимул [8, с. 113].

В зависимости от степени задействования волевых усилий принято выделять непроизвольное, произвольное 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].

Наиболее простое и генетически исходное – это непроизвольное внимание (пассивное). Непроизвольное внимание вызывается большей силой раздражителя, чем-то прерывистым, пульсирующим, необычным. 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].

Произвольное (активное) внимание управляется сознательной целью, подчинено волевому усилию. Оно необходимо для активного регулирования психических процессов. Послепроизвольное внимание требует первоначальных волевых усилий, но затем человек включается в работу, заинтересовывается и ему уже не нужно заставлять себя концентрировать внимание усилием воли. Послепроизвольное внимание весьма экономично: оно сохраняет энергетический запас человека, отпадает необходимость внешнего контроля [1].

Внимание характеризуется рядом свойств, к которым относятся: устойчивость, концентрация, распределение, переключаемость, объем и отвлекаемость [5; 15; 16].

Как отмечает Р.С. Немов, под устойчивостью внимания понимается его способность сохраняться на одном и том же, достаточно высоком уровне в течение длительного времени [16]. По мнению В.Д. Шадрикова, показателем устойчивости является высокая продуктивность деятельности в течение некоторого промежутка времени. 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]. Другой характерной особенностью внимания является концентрация (сосредоточение). По определению Р.С. Немова, концентрация внимания характеризуется сосредоточением на каком-нибудь одном конкретном объекте, абстрагируясь от всего постороннего [16]. Концентрация внимания означает, что имеется фокус, в котором собрана сознательная деятельность человека [1]. Сосредоточение предполагает не просто отвлечение от всего постороннего, но и торможение побочной, конкурирующей деятельности. Благодаря этому отражение данной деятельности становится более ясным и отчетливым. А.А. Ухтомский считал, что концентрация внимания непосредственно связана с особенностями функционирования доминантного очага возбуждения в коре, т.е. концентрация является следствием возбуждения в доминантном очаге при одновременном торможении остальных зон коры головного мозга. Еще одно свойство внимания – переключение связано с возникновением новых целей и задач, появляющихся у человека в процессе осуществления познавательной деятельности. Переключение внимания заключается в перестройке внимания, в переносе его с одного объекта на другой. Это сознательное, преднамеренное, целенаправленное изменение направленности сознания, перевод внимания с одной деятельности на другую, обусловленную постановкой новой цели [6].

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]. Как отмечает А.В Карпов, для успешного распределения внимания нужно, чтобы хотя бы одно из действий было автоматизировано, то есть доведено до уровня навыка. Именно этот фактор является одним из важнейших условий, необходимых для распределения внимания [10]. Объем внимания – количество независимых друг от друга объектов, которые могут быть восприняты ясно и одновременно. Говоря об особенностях внимания детей младшего школьного возраста, необходимо отметить, что на протяжении данного возрастного этапа повышается уровень непроизвольного и произвольного внимания, значительно расширяется объем внимания (в среднем в 2 раза), совершенствуется умение распределять его. Дети младшего школьного возраста приобретают способность достаточно длительно сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий [7].

Внимание в значительной степени зависит от состояния нервной система человека и страдает при любом заболевании, в том числе и при патологии психических процессов. Л.В. Занков, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др. считают нарушение внимания одним из характерных симптомов умственной отсталости. А Л.С. Выготский писал о том, что «степень развития внимания в патологических случаях может служить критерием интеллекта и одним из показателей готовности ребенка к обучению в школе» [4, с. 186]. Очевидно, что нарушение всех свойств внимания отрицательно будет сказываться на обучении детей с умственной отсталостью. В области специального образования существует небольшое число работ, посвященных изучению внимания. К ним относятся исследования, выполненные И.Л. Баскаковой, С.В. Лиепинь, Л.И. Переслени, С.А. Сагдуллаевым и др. Было установлено, что у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью доминирующим является непроизвольное внимание, которое отличается пассивностью и повышенной отвлекаемостью. Произвольное внимание детей так же нарушено. Г.Е. Сухарева пишет, что произвольное целенаправленное внимание у детей с умственной отсталостью трудно привлекается, плохо фиксируется, легко рассеивается [2]. Нарушения произвольного внимания, присущие обучающимся с нарушением в интеллектуальном развитии, препятствуют формированию у них целенаправленности поведения и деятельности, резко снижают их работоспособность, что приводит к быстрой истощаемости.

Для детей с нарушением в интеллектуальном развитии характерно и нарушение распределения внимания. Как правило, это находит свое выражение в поведении детей: они задают педагогам многочисленные вопросы, не относящиеся к теме, выкрикивают реплики. Отличительные особенности переключения внимания детей с нарушением в интеллектуальном развитии: переключение обусловлено не только степенью познавательной активности, но и характером демонстрируемых объектов; конкретность предлагаемого материала существенно повышает успешность и результативность деятельности.

В целом для обучающихся с умственной отсталостью характерен

достаточно низкий уровень развития внимания. Это проявляется в том, что дети не замечают существенных элементов изображений, не улавливают то, что им сообщает учитель, неточно понимают задание, ошибаются при выполнении однотипной работы; при этом ошибки носят нестабильный характер, что указывает именно на недостаточность внимания, а не на незнание или неумение. Такие особенности внимания детей с нарушением в интеллектуальном развитии М.С. Певзнер связывает с патологической инертностью нервных процессов, т. е. с нарушением их подвижности, баланса между процессами возбуждения и торможения [12]. Подтверждение данному высказыванию может служить следующее: лица с умственной отсталостью часто не в состоянии активно концентрировать внимание, они быстро отвлекаемы, чрезмерно непоседливы, реагируют на каждый случайный шум, слово. Другие, наоборот, внешне сосредоточены, выполняя самое простое действие, совершенно не реагируют на происходящее вокруг, однако производительность выполняемой работы остается крайне низкой, так как речь идет как бы о внешнем выражении внимания, в то время, когда в действительности психические процессы у них не концентрируются в нужном направлении и по существу нецеленаправленны [11].

Теория П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий позволяет проводить экспериментальные исследования у умственно отсталых школьников по формированию навыков самоконтроля при чтении и письме. Невнимательность умственно отсталых школьников в процессе чтения и письма вовсе не обязательно является следствием нарушения корковой нейродинамики. Вниманию, как действию самоконтроля, можно и нужно специально обучать.

Таким образом, для детей с нарушением в интеллектуальном развитии характерны следующие особенности внимания: неустойчивость и маленький объем, низкий уровень концентрации, истощаемость; пассивность произвольного внимания и легкая отвлекаемость, а также грубые нарушения произвольного целенаправленного внимания. Имеющиеся сведения об особенностях внимания детей с умственной отсталостью, несомненно, должны учитываться при организации образовательного процесса в школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баданина Л.П. Основы общей психологии: учеб. пособие. М.: Флинта, 2017. 448с.
2. Болдырева Л.А. Особенности психических процессов у детей с нарушением интеллекта [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihicheskikh-protsessov-u-detey-s-narusheniem-intellekta/viewer> (дата обращения 22.02.2021).
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
4. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте // Хрестоматия по вниманию / под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузыря, В.Я. Романова. М., 1976. 458 с.
5. Гиппенрейтер Ю.Б., Романова В.Я. Психология внимания / под редакцией Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова Хрестоматия. М.: ЧеРо, 2001.- 858 с.;
6. Гонина О.О. Психология. М.: Кнорус. 2019. 320 с.
7. Гонина О.О. Психология младшего школьного возраста. М.: Флинта, 2014. 272с.
8. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2003. 480 с.
9. Ефимова Н.С. Основы общей психологии. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2013. 288с.
10. Карпов А.В. Общая психология: учебник. М.: Гардарики, 2004. 232 с.
11. Коноваленко С.В. Особенности внимания у умственно отсталых детей [Электронный

- ресурсы] // URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/osobennosti_vnimanija_umstvenno_otstalyix_detej/ 2020, (дата обращения 21.02.2021).
12. Куликова Н.С. Психолого-педагогические особенности младших школьников с интеллектуальным недоразвитием. [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-mladshih-shkolnikov-s-intellektualnym-nedorazvitiem/viewer> (дата обращения 19.02.2021).
13. Леонтьев А.Н., Соколова Е.Е. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для вузов по спец. «Психология»/ под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2000. 509 с.
14. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2006. 320 с.
15. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001. 592 с.
16. Немов Р.С. Основы общей психологии. М.: ВЛАДОС, 2003. 688 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАЗВИТИИ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Агапкина, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Е.Д. Короткина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Проблема развития внимания детей уже давно интересует и беспокоит воспитателей, учителей, психологов, что обуславливает ее актуальность. Школьная программа сложна и объемна, и ребенку бывает очень трудно, если он не может удерживать внимание на деталях, не сконцентрирован на работе, рассеян, неусидчив, невнимателен.

Часто уровень развития внимания младшего школьника не отвечает предъявляемым к нему требованиям, непосредственно по этой причине целесообразно развивать внимание детей в процессе обучения.

Распространение в нашей стране процесса инклюзии – включение детей с ограниченными возможностями (ОВЗ) психического или физического здоровья в образовательных учреждениях, вместе с их обычными сверстниками – является не только отражением времени, но представляет собой реализацию прав детей на образование, в соответствии с законодательством РФ.

Обучение в массовой школе среди нормально развивающихся сверстников даёт возможность ребёнку с ОВЗ чувствовать себя обычным, таким же как его друзья, одноклассники. Социум не должен отнимать у детей с ОВЗ права получить образование, развивать свои способности, талант и, главное, иметь среду общения детей с нормой. Также обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе оказывает благоприятное воздействие на подготовку к жизни в социуме. У учащихся с ОВЗ увеличивается зона ближайшего окружения. Это благотворно влияет на психосоматическое состояние ребёнка, так как он будет считать себя таким же, как все. А дети с нормой развития научатся правильному общению с данной категорией детей, они будут более внимательными и уступчивыми.

Внимание, как психическое явление, исследовалось многими учеными (Т.Рибо, Л.С. Выготский, С.Я. Рубинштейн, И.В. Дубровина, П.Я. Гальперин и др.).

Внимание занимает особое место среди психических процессов. Оно всегда включено в практическую деятельность и в познавательные процессы, с его помощью выражаются интересы, направленность личности. Когда говорят о внимании, то подчеркивают, что это – направленность и сосредоточенность сознания на определенном объекте, обеспечивающая его особо ясное отражение [4, с. 54].

В работе с младшими школьниками проблема внимания стоит наиболее остро. Учителя и родители постоянно жалуются на «невнимательность», «рассеянность», «отвлекаемость» детей. Как правило, подобную характеристику получают учащиеся первых классов. Их внимание еще слабо развито, имеет небольшой объем, плохо распределяемо, неустойчиво.

В течение младшего школьного возраста в формировании внимания происходят значительные изменения. Многие проблемы, которые могут возникнуть в обучении, будут связаны именно с недостатком развития внимания. А хорошо развитые свойства внимания и его организованность являются факторами, определяющими успешность обучения в младшем школьном возрасте.

У младших школьников в большинстве случаев преобладает произвольное внимание, ребенок привык заниматься тем, что у него вызывает интерес и симпатию и отказывается заниматься тем, что будет содействовать развитию его внимания. В образовательном же процессе необходимыми факторами развития внимания являются произвольное внимание и его свойства. От уровня его развития зависит развитие и формирование всех других когнитивных процессов.

Процесс овладения умениями, знаниями и навыками требует эффективного и постоянного самоконтроля детей. Это возможно только при высоком уровне развития произвольного внимания. В первое же время обучения у младших школьников доминирует произвольное внимание.

Поэтому одной из важнейших задач для учителя является развитие произвольного внимания у детей, которое является условием для их дальнейшей успешной деятельности [3, с. 34].

Кроме того, несовершенны и другие свойства внимания. Способность распределять внимание в меньшей степени развито. Особенно заметно это при написании диктантов, когда необходимо одновременно слушать, писать, вспоминать правила и применять их на практике. Но уже ко 2-му классу у учащихся прослеживается прогресс в развитии распределения внимания.

В начале обучения школьники демонстрируют высокую неустойчивость внимания (10–20 минут). Дети не могут заниматься долго одним и тем же видом деятельности.

Небольшая устойчивость внимания учащихся 1-го класса связана с возрастной способностью процессов торможения. Чтобы избежать переутомления, необходимо периодически менять вид деятельности.

Интенсивность и концентрация внимания у младших школьников могут быть на высоком уровне. Например, ребенок с таким энтузиазмом лепит фигуру, что не слышит, как его зовет преподаватель. Но длительность подобного состояния детей обычно непродолжительна, т.к. устойчивость внимания еще

недостаточно велика. Поэтому учителю проще привлечь внимание детей, чем-то новым и необычным, чем удерживать его долгое время. Однообразная, хоть и увлекательная деятельность утомляет младших школьников.

Эффективный метод, положительно влияющий на развитие внимания у детей младшего школьного возраста – это дидактическая игра. Она интересна детям гораздо больше, нежели нудное задание на занятии и притягивает интерес детей и, тем самым, становится толчком к развитию внимания.

Дидактическая игра – это коллективная, целенаправленная учебная деятельность, при которой все участники объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на результат.

Игра дает возможность заинтересовать ребенка, вовлечь его в процесс обучения, привлечь внимание к предметам, которые не интересуют ребенка в обычных условиях, и на которых трудно сосредоточить внимание младших школьников [2, с. 123].

Под воздействием игры внимание ребенка достигает довольно высокого уровня развития. Значительную роль для развития целенаправленного внимания в младшем школьном возрасте имеет дидактическая игра, так как в ней всегда присутствуют задача, правила, действия и они требуют сосредоточенности. Чтобы своевременно развивать у детей определенные качества внимания (целенаправленность, устойчивость, концентрацию) и способность управлять ими, необходимы специально организованные игры и упражнения. В одних играх надо учитывать разные требования задачи, в других – уметь выделять и помнить цель действия, в-третьих – вовремя переключать внимание, в-четвертых – сосредоточенность и устойчивость внимания, а поскольку необходимо заметить и осознать происшедшие изменения [6].

При применении дидактических игр необходимо следить за сохранением интереса школьников к игре. Если же у ребенка угасает интерес, или вовсе пропал, ни в коем случае нельзя принудительно навязывать игру детям, так как игра в тогда потеряет своё дидактическое, развивающее значение; в этом случае из игровой деятельности выпадает самое важное – её эмоциональное начало. При потере интереса к игре учителю необходимо сменить обстановку на занятии. Этому могут послужить эмоциональная речь, приветливое отношение, поддержка отстающих. А когда интерес у детей присутствует, они занимаются с большой охотой, что благоприятно влияет и на усвоение ими знаний.

Игра является одним из средств формирования психологических образований: мышления, воображения, памяти, крайне необходимых для учебного процесса. Внимание становится более целенаправленным и устойчивым, у учащегося возникает умение правильно его распределять. Усвоение программного материала зависит от правильного выбора методов обучения, поэтому необходимы такие методические приемы, которые могли бы заинтересовать каждого ребенка, привлечь его внимание. Необходимо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное отношение к педагогической деятельности. Этой цели и служат дидактические игры [5].

Рассмотрим несколько из них:

1. «Составь строку». Ребенку нужно записать вторую букву каждого слова.

Если он сделает всё без ошибок, то из этих букв у него получится строка из хорошо знакомого стихотворения.

Смола, бок, крыша, поле, узор, лист, усы, молния, клад, иней, сцена, герой, удар, перо, юнга, вьюга, очки, куртка, одеяло, пень, ослик, ангел, лыжи, Айболит.



2. «В кабинете врача» (на развитие объема внимания и наблюдательности).

Задание 1. Посмотри внимательно на рисунок (рис. 1) и постарайся запомнить, как можно больше информации.

Картинка показывается в течение 30 секунд, затем убирается.

Задание 2. Проверим твою наблюдательность. Что нарисовано на картинке? Сколько больных находится в кабинете врача? Сколько медицинских работников изображено на рисунке? Что делает врач? Чем занимается медицинская сестра? В какое время суток совершается осмотр больного? Каким образом это можно проверить? [7, с. 26].

3. «Поиск ошибок в тексте». Задание подразумевает отыскивание в тексте различных ошибок – грамматических, доступных для данного возраста (например, специально измененный порядок букв в словах, выраженное несоответствие падежей или предлогов падежам), и логических (заведомо неверные высказывания или причинно-следственные связи, явный пропуск слов и т.п.)

Например, «Вам нравится гулять ... лесу зимой? Внизу *над* вами лежит снежное покрывало. *Вети* деревьев покрыты инеем. *Мроз* схватывает вас за нос, щиплет уши. Но ребятишкам он совсем ... страшен. Быстрее *вера* несутся санки – не *донать* их морозу!» [1, с. 29].

Таким образом, проблема внимания младших школьников актуальна в наши дни. С началом систематического обучения в школе у ребенка начинают происходить существенные изменения. Изменению претерпевает и внимание. Успешность обучения школьника будет во многом зависеть от того, насколько хорошо развито у него внимание. Дети быстрее и прочнее воспринимают все яркое, интересное, все то, что вызывает эмоциональный отклик. Одним из самых эффективных средств формирования внимания у детей младшего школьного возраста является дидактическая игра. Именно в игровой форме младшие школьники запоминают все самое яркое и необычное, учатся концентрироваться на главных элементах и удерживать их в поле своего внимания долгое время. А нахождение детей в инклюзивной среде будет способствовать положительному влиянию, как для детей с ОВЗ – они будут себя чувствовать обычными, как и другие сверстники, так и для детей с нормой развития – они научатся правильно общаться с такими детьми, будут более внимательными и уступчивыми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабкина Н.В. Радость познания. Программа занятий по развитию познавательной деятельности младших школьников. М.: АРКТИ, 2000. 78 с.

2. Бондаренко А.К. Дидактические игры в воспитании и обучении младших школьников. Минск. 2000 213 с.
3. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы) / под ред. Д.Б. Эльконина и др. М. 2000 422 с.
4. Волков Б.С. Психология младшего школьника. М.: Академический проект, 2005. 208 с.
5. Кикоин Е.И. Младший школьник: возможности изучения и развития внимания. М.: Педагогика, 2010. 284 с.
6. Психологическое развитие младших школьников / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1990. 223 с.
7. Черемошкина Л. В. Теория и методика воспитания: развитие внимания и памяти ребенка: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2019. 277 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ШКОЛУ

Ю.А. Артамонова, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Современные подходы к развитию, обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья нацелены на социализацию личности, что включает в себя интеграцию детей с ОВЗ в общеобразовательную школу. Главным условием результативной работы по психолого-педагогическому сопровождению социально-коммуникативного развития детей с ОВЗ в условиях интеграции в общеобразовательной школе является управление всем процессом включения лиц с ОВЗ в образовательную среду. Рассмотрев и проанализировав современную ситуацию, обнаруживаем, что образовательные организации стараются предоставить в равной степени всем ученикам возможность получить качественное образование и осуществлять полноценную социальную жизнь [3].

Основная задача системы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях интеграции в общеобразовательной школе состоит в том, чтобы «на основе существующего опыта в области образования обучения и воспитания детей с ОВЗ создать оптимальную и результативную систему психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития детей с ОВЗ в условиях интеграции в образовательных организациях разных типов и видов» [2, с. 8]. Психолого-педагогическое сопровождение и его особенности являлись объектом исследования в ряде научных трудов. Исследователями рассмотрены содержание и основные направления сопровождения в организации психологической службы в образовательных организациях (Н.В. Бабкина, А.Л. Битова, А.К. Фаина, А.Д. Насибуллина и др.).

На современном этапе развития системы образования на первый план выдвигаются задачи создания условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями. Включение детей с ОВЗ в среду нормально развивающихся учащихся требует обеспечения комплексного психолого-педагогического сопровождения данной категории учащихся на протяжении всего периода его обучения в условиях общеобразовательной

школы [1, с. 28]. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ осуществляют психолог, классный руководитель, учитель-предметник. В рамках должностных обязанностей каждый из участников образовательного процесса составляет план работы по сопровождению обучающихся. В системе работы используются следующие формы: «проведение индивидуальной работы с учащимися и их родителями: тематические беседы, посещение семей, подготовка рекомендаций, характеристик на ПМПК; проведение малых педагогических советов, административных советов; ведение карт наблюдений динамики учебных навыков; посещение, взаимопосещение уроков, анализ уроков с точки зрения здоровьесбережения; разработка методических рекомендаций учителю; анкетирование учащихся, диагностика; обследование школьников по запросу родителей» [4, с. 204].

Существуют определенные диагностические задачи психолога, которые он решает при проведении комплексного обследования ребенка с ОВЗ в процессе разработки адаптированной образовательной программы в соответствии с рекомендациями ПМПК: «оценка уровня и особенностей развития ребенка, его поведения, коммуникативной, регуляторной, когнитивной и эмоционально-аффективной сфер в соответствии с возрастом ребенка; оценка ресурсных возможностей ребенка, в том числе особенностей его работоспособности и темпа деятельности; оценка возможностей социально-эмоциональной адаптации в образовательной организации; конкретизация психологического диагноза (определение варианта, формы, степени выраженности отклоняющегося развития) в рамках современной типологии; определение конкретных рекомендаций по программе индивидуального психологического сопровождения ребенка с ОВЗ в структуре адаптированной образовательной программы» [2, с. 10].

В условиях интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательную школу психолого-педагогическое сопровождение организуется как индивидуально, так и фронтально. Основной целью при создании модели психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ является определение организационно-технологических и содержательных основ, а также разработка инструментария сопровождения, которые смогут обеспечить успешную дальнейшую интеграцию в общеобразовательную школу. Необходимо создавать условия, «при которых ребенок с ОВЗ мог бы оптимально и благополучно развиваться, и социализироваться» [5, с. 32].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение социально-коммуникативного развития детей с ОВЗ в условиях интеграции в общеобразовательной школе является многоуровневым динамическим процессом. Данный процесс основан на взаимодействии специалистов разного профиля в системе деятельности, направленной на оказание оперативной помощи детям с ОВЗ, а также решение их индивидуальных проблем, связанных с обучением, воспитанием и развитием.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. №1, 2012. с. 23–31.

2. Битова А.Л., Фаина А.К. Модель межведомственного взаимодействия в процессе реализации интегративного образовательного маршрута особого ребенка // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. №3, 2012. С. 8–11.
3. Насибуллина А.Д. Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Науч.-метод. электрон. журн. «Концепт». 2016. Т. 20. С. 57–60.
4. Педагогика и психология инклюзивного образования: учеб. пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др. Казань: «Познание», 2013. 204 с.
5. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования: метод. пособие / под общ. ред. М.М. Семаго. М.: Айрис-Дидактика, 2006. 288 с.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ

К.П. Ананьева, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Научный руководитель – доктор психол. наук, проф. С.Н. Махновец
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

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, имеющими особые образовательные потребности. Главным плюсом является то, что инклюзивная среда предоставляет детям возможность получать социальный опыт в процессе общения со сверстниками «на равных».

Анализ педагогической практики показывает, что развитие связной речи дошкольников детей с нарушением в интеллектуальном развитии сопряжено со значительными трудностями. Значимость развития связной речи заключается в том, что именно она, выполняя ряд функций, является ключевым условием социализации ребенка с нарушением в интеллектуальном развитии [3, 6, 8].

Исходя из этого, существует необходимость эмпирического изучения теоретической и практической стороны такого процесса, как развитие связной речи дошкольников с нарушением в интеллектуальном развитии с целью научного обоснования выбора форм и средств.

В современном дошкольном образовании речь рассматривается как одна из основ воспитания и обучения детей, так как от уровня овладения связной речью зависит успешность обучения детей в школе, умение общаться с друзьями, со сверстниками и общее интеллектуальное развитие.

Речь является одним из видов коммуникативной деятельности человека, который использует средства языка для общения с другими людьми. Связная речь имеет огромное значение в развитии детей с нарушением в интеллектуальном развитии, так как она предполагает приобретение богатого словарного запаса, усвоение лексических законов и норм, т.е. овладение грамматическим строем, а также умение успешно применять их на практике, умение передавать содержание прочитанного текста так последовательно и связно, чтобы окружающим было максимально понятна его суть, а также умение самостоятельно составить связный и полный рассказ. По С.В. Алабужевой,

связная речь – «это развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, точно, правильно и образно. Это показатель общей речевой культуры человека» [1, с. 302].

В овладении речью ребенок постепенно идет от определенной части к целому, то есть от слова к словосочетанию, затем – к простой фразе, далее – к сложным предложениям. Последний этап – связная речь, которая состоит из целого ряда уже развернутых предложений. Именно поэтому работа по развитию связной речи должна тщательно планироваться с учетом особенностей возраста ребенка, его индивидуальных способностей.

Становление связной речи у ребенка с нарушением интеллекта происходит с четкими отличиями, а также с большим опозданием от нормы. Фонетический строй речи почти у всех детей к концу дошкольного возраста является не до конца сформированным. Исключения встречаются весьма редко. К этому моменту «дошкольники хоть и с большими трудностями, но используют речевое общение. Сложным для таких детей остается участие в диалоге. Тем более сложными оказываются рассказ по картинке или пересказ услышанного простого текста» [7, с. 56].

Проблема развития связной речи у дошкольников нашла отражение в трудах таких педагогов, как С.В. Алабужева, А.М. Бородич, А.Н. Гвоздев, Н.В. Екина, Т.А. Ладыженская, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова. Закономерности речевого развития дошкольников изучались А.Н. Гвоздевым, Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониным, А.А. Леонтьевым и др.

Речь играет важную роль в психическом развитии ребенка. Она является необходимым условием для его интеллектуального развития, формирования его характера, эмоций и личности в целом, что показано в трудах Л.С. Выготского [4]. Следуя учению Л.С. Выготского, Ф.А. Сохин полагает, что «в формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия и наблюдательности» [9].

Проблеме изучения и развития связной речи у детей дошкольного возраста посвящены работы А.М. Бородич, В.П. Глухова, Н.С. Жуковой, Л.Б. Осиповой, В.И. Тихеевой, О.С. Ушаковой, К.Д. Ушинского, Е.А. Флериной и др. Ученые подчеркивают, что обучение связной речи может рассматриваться и как цель, и как средство практического овладения языком [2; 5; 8; 10].

Дошкольный возраст является сенситивным периодом речевого развития ребенка. Для нас важно мнение А.Н. Гвоздева о том, что в детской речи реализуется язык в его непрерывном изменении и росте, направляемом воздействием речи окружающей среды [8]. Данная теория, безусловно, представляет интерес для нашего исследования, т.к. позволяет выделить определяющую роль взрослого в развитии связной речи ребенка.

Основное содержание работы педагога дошкольной организации по развитию речи ребенка отражено в ФГОС ДО. Образовательная область «Речевое развитие» предполагает формирование речи ребенка как средство общения и культуры, развитие всех структурных компонентов языка и речевого творчества. Ведущей задачей развития речи дошкольников является становление связной речи, что особо важно для детей с нарушением в интеллектуальном развитии,

воспитывающихся в условиях как специального, так и инклюзивного образования.

Развитие речи и речевое общение дошкольников в детском саду осуществляется во всех видах деятельности, в разных формах, как на специальных речевых занятиях, так и вне занятий. Немаловажную роль играет и такой фактор, как использование различных средств развития связной речи.

Безусловно, речь педагога и языковая среда являются необходимым условием их лингвистического развития, постепенного осознания языковых явлений. Однако при стихийном речевом развитии лишь немногие дети достигают достаточно высокого уровня, поэтому необходимо специальное обучение, направленное на освоение ребенком языка, использование таких средств, которые способствуют формированию языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи, интереса к родному языку и обеспечивают творческий характер речи, тенденцию к ее саморазвитию. Для этого необходимо комплексное использование таких средств, как чтение художественной литературы, дидактические игры, художественное слово, сюжетно-ролевая игра, театрализованная деятельность, использование предметных и сюжетных картин, книготворчество, познавательно-исследовательская, художественно-продуктивная, проектная, музыкальная деятельность, а также наблюдение и экскурсия.

Все педагогическое внимание и силы необходимо направить на решение образовательных задач: индивидуализации образования (в т.ч. поддержки ребенка, построение его образовательной траектории) и оптимизации работы с группой детей. Исходя из этого, работу по развитию лексико-грамматического строя речи детей важно осуществлять в следующих направлениях: обогащение словаря, т.е. усвоение новых, ранее неизвестных детям слов; уточнение словаря, т.е. наполнение содержанием слов, известных детям, усвоение многозначности, синонимии и т.п.; активизация словаря, т.е. перенесение как можно большего числа слов из пассивного в активный словарь, включение слов в предложения, словосочетания; создание речевых ситуаций, позволяющих согласовывать различные части речи.

Ориентирами по развитию речи дошкольников являются:

1. Осуществление отбора лексического и грамматического материала с учетом темы, цели занятия, периода обучения, возрастных и индивидуальных возможностей детей.

2. Постепенное усложнение речевых заданий.

3. Включение в занятия игровых и дидактических упражнений.

4. Проведение работы по расширению, уточнению, активизации словаря параллельно с формированием грамматически правильной речи.

5. Реализация в обучении детей взаимосвязи диалогической и монологической речи.

6. Содействие налаживанию диалогического общения между детьми, освоение умений дифференцированно пользоваться вербальными средствами общения.

Таким образом, можно утверждать, что связная речь является важным аспектом развития ребенка. Её становление у ребенка с нарушением интеллекта происходит с четкими отличиями, а также с большим опозданием от нормы.

Рассказ таких детей характеризуется простотой, несвязностью, неплавностью, большим количеством аграмматизмов, нарушениями лексико-грамматических норм, нарушением структуры предложений и др. При развитии связной речи в инклюзивной среде обучение и общение детей происходит на равных. А внимание педагогов направлено на решение таких образовательных задач, как индивидуализация образования и оптимизация работы с группой детей. Очень важная роль во всем процессе обучения уделяется выбору форм и средств развития связной речи в становлении всех компонентов языка детей дошкольного возраста, особенно детей с нарушением в интеллектуальном развитии. Можно сделать вывод о том, что острой необходимостью является расширение, уточнение и систематизация теоретических знаний по вопросам развития связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, обогащение представлений об основных линиях преемственности задач по развитию речи, способствующих формированию у детей языковых обобщений, элементарного осознания явлений языка и речи, интереса к разным сторонам языковой действительности, речевого самоконтроля, творческого характера развития речи ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алабушева С.В. Риторика для старших дошкольников и младших школьников: пособие для педагогов. Ижевск: Удмурт, ун-т, 2013. 445 с.
2. Бородич А.М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 1981. 256 с.
3. Васильева В.С. Современные подходы к формированию коммуникативной компетенции педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями // Особые дети в обществе: сб. науч. докл. и тезисов выступлений участников I Всерос. съезда дефектологов / под ред. О.Г. Приходько, И.Л. Соловьёвой. М., 2015. С. 29–33.
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984. Т. 6. Научное наследие. 400 с.
5. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений. Саратов: СГУ, 1981. 323 с.
6. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: монография. М.: В. Секачев, 2013. 548 с.
7. Лубовский В.И. Специальная психология: учеб. пособие. М.: Академия, 2005. 464с.
8. Осипова Л.Б., Ульянова Н.В. Использование наглядности в речевом и познавательном развитии дошкольников: метод. пособие. Челябинск: Цицеро, 2013. 44 с.
9. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина. 2-е изд., испр. М.: Просвещение, 1979. 223 с.
10. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. 256 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ЗПР

А.Д. Дондукова, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доц. С.Ю. Щербакова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Проблема школьной неуспеваемости на протяжении многих десятилетий является предметом исследования специалистов разных областей. В настоящее время эта проблема приобрела особую актуальность в связи с постоянно увеличивающимся количеством детей с пониженной обучаемостью, в том числе и детей с задержкой психического развития (ЗПР).

У детей с ЗПР не сформирована мотивационная готовность. Даже если ребенок хочет идти в школу, в большей степени его привлекает учебная атрибутика: в школе он будет играть, а не учиться. И.В. Крупеникова отмечает, что для младших школьников с ЗПР характерно снижение интереса к обучению, у них наблюдается низкий уровень саморегуляции, произвольной сферы, ученики испытывают трудности при планировании своей деятельности, у них значительно снижен самоконтроль. Учащиеся данной группы в большинстве случаев не могут справиться с трудностями, которые появляются у них при обучении, чаще реагируют неадекватными эмоциональными реакциями: злостью, обидой и, соответственно, снижением мотивации учения. Основой ликвидации пробелов в этом случае может стать только формирование положительной мотивации [3].

Условием развития мотивационно-познавательной сферы младших школьников является правильное сочетание разных средств, методов и организационных форм, которые педагог использует в учебной деятельности. Учителю необходимо оптимально сочетать характер содержания изучаемого материала и возможности школьников для того, чтобы выделить средства и методы обучения, позволяющие положительно сформировать у учащихся учебно-познавательную мотивацию, достичь запланированных целей.

Основное место в совокупности мотивов, которые побуждают к младших школьников учению, принадлежит значимости для них процесса учебной деятельности, которая является социально-ценной деятельностью. Данному мотиву свойственно усиливать положительное отношение у учащихся к учебной деятельности, даже если познавательный интерес у них отсутствует.

У младшего школьника с ЗПР происходит развитие мотивации к учению, формируется адекватная структура учебной деятельности при условии, если учащийся в процессе учения проявляет интерес, испытывает радость от понимания нового учебного материала. Немногие из хорошо успевающих младших школьников не имеют учебно-познавательных мотивов [1, 2].

С.Г. Шевченко в своем исследовании показала, что в начальных классах присутствуют учащиеся, которые имеют низкий уровень познавательной активности, являются интеллектуально-пассивными в обучении. Но такие учащиеся в практической и игровой деятельности демонстрируют нормальное интеллектуальное развитие. К этим школьникам педагогу необходимо проявлять особое внимание, стараться привить им вкус к мыслительной деятельности, чаще хвалить за успехи в обучении, выстраивать связь между практической, игровой деятельностью и учебными задачами [5].

Л.С. Выготский обосновал существование благоприятных и неблагоприятных условий развития положительных мотивов учебной деятельности у детей младшего школьного возраста. К благоприятным относятся: в полной степени доверие к педагогу; позитивное отношение к учению; присутствие естественной любознательности и потребности в получении новых впечатлений. Неблагоприятными условиями являются: неустойчивые интересы; неустойчивость внимания; несформированность воли. Большинство учеников любят принимать участие в подражании, а

самостоятельно осуществлять действия им не нравится, поэтому выбирают стратегию – получать указания со стороны педагога.

Таким образом, учебная деятельность успешно осуществляется только в тот момент, когда учащиеся полностью уверены, что добьются успеха.

Развить мотивацию к учению у детей младшего школьного возраста с ЗПР можно при соблюдении определенных условий: ко всем учащимся педагог должен гуманно относиться (неважно способный, отстающий либо безразличный ученик); содержание учебного материала должно вызывать личностно-ориентированный интерес со стороны школьника; создавать условия для интересного общения между сверстниками; развивать любознательность; удовлетворять потребности учащихся и их познавательные запросы; учебный материал наполнять интересным содержанием; формировать адекватную самооценку собственных возможностей; создавать ситуацию успеха; поддерживать школьников в стремлении преодолевать трудности; использовать разнообразные методы обучения; хвалить за правильно выполненное задание повышенной трудности.

Младшие школьники довольны любопытны. Им нравится изучать что-либо новое. Если педагог предлагает ученикам тот учебный материал, который они хорошо знают, то интерес к учению падает. Поэтому учащиеся испытывают состояние «насыщения»: ученикам становится неинтересен изучаемый предмет, дети начинают отвлекаться, появляется «двигательное беспокойство». Учителю нельзя забывать об «эффекте любопытства», необходимо научиться им управлять.

Л.С. Выготский считал, что общим психологическим правилом выработки интереса является: чтобы предмет заинтересовал, он должен быть связан с чем-либо интересующим, с чем-либо уже знакомым, и вместе с тем он должен всегда заключать в себе некоторые новые формы деятельности, иначе он останется безрезультатным. Совершенно новое, как и совершенно старое, не способно заинтересовать, возбудить интерес к какому-либо предмету или явлению. Следовательно, чтобы поставить этот предмет или явление в личные отношения к ученику, надо сделать его изучение личным делом ученика, тогда сможем быть уверены в успехе. Через детский интерес – к новому детскому интересу – таково правило. Младшим школьникам интересно разрешать замысловатые проблемы. К примеру, разгадывать кроссворды, загадки. Данный прием эффективен в ситуации, когда ученики испытывают уверенность в собственных силах. Им нужно осознать, что они «доросли» до ожиданий и требований, которые им предписывают. Эффективной формой мотивации служит укрепление уверенности учащихся в собственных силах.

Важным средством по воспитанию устойчивого интереса к учебной деятельности является применение в ходе урока заданий либо вопросов, для решения которых необходима активная поисковая деятельность младших школьников. Эффективность деятельности и сила мотива зависят от четкости, ясности осознания цели, смысла деятельности учащимися. В младшем школьном возрасте дети не осознают в полной мере смысла собственной деятельности, по этой причине необходима система контроля на определенном этапе учебной деятельности. Для того чтобы сформировать внутреннюю мотивацию,

необходимо научиться оценивать способ выполнения данной деятельности, а не полученный результат. Учитель не должен использовать сравнения одного ученика с другими, выделять кто лучше, а кто хуже справился с работой.

Создание проблемной ситуации служит мощным фактором, который влияет на деформацию мотивационной структуры. При столкновении с различными трудностями учащиеся стремятся получить новые знания, либо применить старые в возникших новых ситуациях. Для младших школьников вызывает интерес напряженная работа. Интерес является главным условием в преодолении сложностей в учении. Именно возникновение трудностей в учебном материале увеличивает интерес у учащихся.

Важной предпосылкой появления интереса является новизна учебного материала. Необходимо использовать «старые» усвоенные знания для возникновения интереса. Также учебный материал должен иметь эмоциональную окраску.

Таким образом, для формирования мотивации к учебной деятельности учитель должен выполнять различные условия: организовывать учение таким образом, чтобы учащиеся смогли активно действовать, заинтересоваться процессом самостоятельно поиска решения, «открывать» новые знания; разрешать правильно проблемные ситуации; составлять учебный план так, чтобы учебная деятельность была разнообразной; осознавать важность излагаемого учебного материала; должна существовать взаимосвязь между ранее усвоенным материалом и новым; давать ученикам посильные для них трудные задания; адекватно оценивать результаты работы учеников, стимулировать положительной оценкой к познавательной активности.

Учителю для возбуждения интереса учащихся к учебной теме необходимо подбирать яркий и эмоционально окрашенный материал. Для выявления уровня мотивации к учебной деятельности у учеников учителю нужно задать определенные вопросы: «С какой целью приходишь в школу?», «Зачем учишься?». Такими вопросами можно выявить мотивы учения.

Отстающие учащиеся в учении являются интеллектуально пассивными. Им интересны легкие, неосновные дисциплины. К примеру, нравится физкультура, музыка. Познавательный интерес отсутствует к сложным, непонятым учебным предметам, по которым получают низкие отметки, к примеру, к математике, русскому языку. Учащиеся, которые плохо учатся, склонны выполнять облегченную учебную работу, механически копировать действия учителя, выполнять его указания, имеют ориентацию на выполнение частных действий. Таким школьникам на уроке русского языка или математики интересно выписывать слова, переписывать их из учебников, а содержание правил, упражнений, решение примеров по математике не привлекает внимание. Вызывает желание изучать учебный предмет, когда в нем присутствует новизна учебного материала, происходит смена определенных видов деятельности, в ходе урока присутствуют игровые элементы и наглядные средства.

Если младший школьник ориентирован на достижение желаемого результата, ему необходимо иметь мотив получения успеха. Именно ученики, которые имеют мотивацию на успех, достигают высоких целей, превосходящих

полученный результат. То есть, эти учащиеся умеют расчетливо рисковать. Формирование познавательного интереса происходит, когда в учебной деятельности достигается успех и происходит позитивная оценка собственных возможностей.

Главная роль в развитии учебно-познавательной мотивации отводится стилю взаимодействия педагога с учащимися. Главное условие развития мотивационной сферы к учению – педагогическое общение в ходе обучения, в котором ученик чувствует себя не обучающимся (объектом), а самостоятельно действующей личностью (субъектом). Сотрудничество представляет данную форму общения. Младший школьник осознает то, что ему доверяют, его личность уважают, мнение его ценят и считаются с ним. Учитель выполняет информирующую функцию, а также не пренебрегает играть иногда роль «незнающего» перед «знающим» школьником, просит о помощи, либо дать совет ему. Младший школьник и педагог совместно анализируют проблему, выявляют связь и принимают решение. Учитель специально «допускает» ошибку, с целью того, чтобы ее обнаружили учащиеся. Школьники должны аргументировать и убедить в том, что совершена ошибка, за что педагог поблагодарит их за оказанную помощь.

В развитии учебно-познавательной мотивации играет большую роль эмоциональный фон урока. С целью развития творческой активности школьников педагог должен учитывать, что важным условием является возникновение положительного эмоционального состояния у учащихся, которое стимулирует на самостоятельное свободное продвижение их в информационном пространстве. Именно на базе положительного эмоционального фона происходит развитие мотивов в интеллектуально-познавательном плане [4].

Таким образом, если младшему школьнику с ЗПР интересна учебная деятельность, то она принесет ему удовольствие. Педагогу нужно создавать положительный эмоциональный фон занятий, стимулировать учащихся получать радость от учения, шире использовать занимательность, которая является движущей силой познавательного интереса. Тогда, увлекшись, учащиеся будут познавать, запоминать новое, ориентироваться в необычных ситуациях, пополнять запас представлений, понятий, развивать фантазию, что способствует формированию мотивации учения у младших школьников с ЗПР.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галкина В.М. Формирование и развитие мотивации учения младших школьников // Проблемы современной науки и образования. 2020. № 5 (35). С. 96.
2. Домрачева С.А., Кононова Д.С. Формирование мотивации учебной деятельности младших школьников // Начальная школа: Проблемы и перспективы, ценности и инновации. 2020. № 9. с. 86.
3. Крупенникова И.В. Проблема формирования учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития // Ярослав. пед. вестн. 2018. № 2. с. 79–87.
4. Логинова О.Б., Яковлева С.Г. Формирование личностных и метапредметных результатов // Материалы курса «Реализация требований Федерального государственного образовательного стандарта. Начальное общее образование. Достижение планируемых результатов»: лекции 1 М.: Педагогический университет «Первое сентября». 2019. 100 с.
5. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Кн. 1 / под общей ред. С.Г. Шевченко. М.: Школьная Пресса, 2020. 96 с.

ИНКЛЮЗИЯ: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Е.Л. Кеппер, Т.В. Курбанова
МБОУ детский сад № 133 г. Тверь

«Главное – не ресурсы, которые есть в обществе, а отношение, которое сформировано в обществе. Например, в Танзании и Перу, где денег немного, существует «культура принадлежности». В этих странах семья – это не только родители. Это большая семья. И это способствует инклюзии. Там не стоит вопрос, имеет ли право человек с особенностями в развитии посещать школу и быть частью общества. Внутри таких культур есть глубокое понимание, что люди с особенностями в развитии имеют свое место в обществе вне зависимости от умений и способностей. Мы смотрим на людей с ограниченными возможностями как на людей, которые чего-то не могут, вместо того, чтобы смотреть как на людей, которые обладают какими-то дарами и сами по себе ценны. Это наша проблема изначальных установок мировоззрения. Мы можем изменить жизнь многих детей. Чтобы решить проблему нужно всего три вещи (на языке Суахили): «Бону, то есть мозг (знания); Мойл, то есть ваше сердце; Рохо, то есть ваш дух» (Профессор Ричард Зиглер) [4].

В России же, как показывают исследования специалистов Института коррекционной педагогики и наши собственные наблюдения, – приблизительно две трети родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), не осознают определяющей роли семейного воспитания в развитии ребенка, не связывают появление вторичных дефектов в его развитии с неблагополучными отношениями в семье, с неоптимальным стилем родительского воспитания и, как следствие, либо уповают на чудо («ребенок подрастет, и проблемы исчезнут»), либо, расписавшись в собственной беспомощности, надеются только на специалистов, на то, что детский сад или школа справятся со всеми проблемами в развитии ребенка самостоятельно. Помимо данной проблемы в нашем государстве существуют еще такие: незрелость общества (ментальные изменения требуют целого поколения: есть предубеждения со стороны родителей здоровых детей; в обществе нет абсолютного понимания права инвалида на выбор формы обучения; преобладает благотворительный подход, т.е. «из жалости»), незрелость педагогической системы (необходимы соответствующие знания и навыки педагогов; помощь тьюторов; гибкость программ обучения и возможность индивидуальных планов; техническая оснащенность образовательных учреждений; техническая оснащенность самих учеников) и адекватность формы обучения потребностям ребенка (основной школьной ступени трудно преодолеть ориентацию на цензовое образование; при некоторых формах инвалидности инклюзия, как и любая интеграция, невозможна).

По мнению Л.С. Выготского, дефект присущ не ребенку, а социальным условиям, которые не позволяют ему преодолеть препятствия на пути к реализации возможностей и использовать те ресурсы, которые у него имеются [2]. С 2014 г. инклюзивное обучение начали активно внедрять не только в общеобразовательные, но и в дошкольные учреждения. Цель данного решения – общение ребенка с особыми образовательными потребностями со сверстниками, уверенность в себе, адаптация и интеграция в социум, гуманизация общества, понимание проблем людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Инклюзивное образование в ДООУ – инновационная система образования,

позволяющая детям с особыми образовательными потребностями развиваться в условиях полноценного общества. Данная система образования подразумевает равноправное восприятие всех детей и внедрение индивидуального подхода к обучению, учитывая особенности каждого ребенка. Дети в результате становятся полноценной частью общества [3].

При принятии решения о разворачивании инклюзивной практики в нашем образовательном учреждении мы учли следующие условия:

- наличие семей с детьми с ОВЗ, готовых прийти в детские сады (к нам обратились родители общественной организации, объединяющей семьи, воспитывающие детей с синдромом Дауна);

- психологическая готовность руководителя и коллектива ОУ (либо части его) к инклюзии, включающая в себя знакомство с основными ценностями, целями и методиками организации инклюзивной практики и согласие с ними (готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования можно определить через два основных показателя: профессиональную и психологическую готовность).

Профессиональная готовность включает в себя: информационную готовность; владение педагогическими технологиями; знание основ психологии и коррекционной педагогики; знание индивидуальных особенностей детей с ОВЗ; готовность педагогов использовать вариативные формы и методы работы; готовность к повышению профессиональных знаний и умений.

Психологическая готовность – это эмоциональное принятие детей с ОВЗ; готовность включать детей с ОВЗ в деятельность и взаимодействие; удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

При этом педагог, работающий с детьми с ОВЗ, должен обладать высоким уровнем регуляции своей деятельности, контролировать себя в стрессовых ситуациях, быстро и уверенно реагировать на изменение обстоятельств и принимать грамотные решения, быть деликатным и тактичным. Таким образом, готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья предполагает сформированность целого комплекса качеств.

Не каждый педагог, воспитатель, просто человек готов к работе с детьми ОВЗ. Но, несмотря на все условия и трудности, самое главное – заинтересованность педагога в работе с ребенком, желание помочь ему и его родителям, сделать пребывание особенного ребёнка в дошкольном учреждении интересным и полезным для него).

В МБОУ детский сад № 133 г. Твери созданы условия для инклюзивного образования: наличие необходимых специалистов (дефектологов, логопедов), договоренности о психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ специалистами областного ПМПК; наличие специальных условий обучения и воспитания детей с ОВЗ, в том числе безбарьерной среды (переоборудовали группу на первом этаже с отдельным входом в учреждение, создав сенсорное пространство); возможность повышения квалификации (все педагоги прошли курсы повышения квалификации на базе ТОИУУ, где были выделены следующие компетенции:

Гностическая компетенция предполагает, что воспитатель знает

нормативно-правовые документы, регулирующие инклюзивную практику; психологические теории развития детей; основы общей и специальной педагогики и психологии, основы возрастной и педагогической психологии; методики и технологии обучения и воспитания детей.

Деятельностная компетенция предполагает, что специалист разрабатывает в составе психолого-медико-педагогического консилиума адаптированную образовательную программу; определяет педагогические средства, с помощью которых будут достигнуты цели и задачи (методы, приемы, технологии); определяет предметно-развивающую среду, на базе которой будет происходить решение образовательных задач; организует образовательную деятельность; осуществляет анализ организованной им образовательной деятельности.

В рамках коммуникативной компетенции находятся: способность выстраивать социальное взаимодействие на принципах толерантности; умение организовывать межличностные контакты, общение и совместную деятельность детей и взрослых; выстраивание партнерских отношений с родителями, чтобы обеспечить оптимальную поддержку).

Основная цель образовательного учреждения при разворачивании инклюзивной практики – обеспечение условий для совместного воспитания и образования детей с разными психофизическими особенностями развития [1].

Проблема воспитания и обучения детей с ОВЗ в общеобразовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода, так как известно, что не все дети, имеющие нарушения в развитии, могут успешно интегрироваться в среду нормативно развивающихся сверстников.

Проанализировав данные проблемы, мы попытались построить свою работу так, чтобы в результате получить именно инклюзию (где внимание направлено на всех детей группы), а не интеграцию (где внимание направлено на проблемы «особенных детей»).

Мы выделили несколько этапов работы специалистов нашего ДОО:

1 этап – кратковременное диагностическое включение. Длительность 30 – 60 минут. На этом этапе дети с ОВЗ совместно с родителями участвуют в досуговых мероприятиях, праздниках как зрители (по желанию совместно с родителями как участники). На данном этапе проводится огромная работа как с родителями (с родителями ребенка с ОВЗ по преодолению комплексов, а с родителями нормативных детей – по принятию ситуации), так и с детьми (адаптация, создание психологического комфорта для всех детей группы).

В работе с семьями мы ставим приоритетными задачами педагогическое просвещение родителей (законных представителей), повышение их педагогической культуры в вопросе инклюзивного образования. В деликатной сфере семейных проблем основное внимание нами уделяется индивидуальной работе с родителями (законными представителями). Чтобы родители нормативно развивающихся детей могли увидеть и понять, что совместное обучение и воспитание детей с разными психофизическими возможностями не только не вредит, а во многом даже приносит пользу.

Из опыта известно, что дети не «делят друг друга по диагнозам», а воспринимают своего сверстника таким, какой он есть. Но сохраняются опасения

того, что проблемный ребенок (например, ребенок с РДА, или синдромом Дауна, или ДЦП) в детской группе может оказаться объектом непонимания или даже насмешек со стороны других детей. Мы прилагаем большие силы и ресурсы к тому, чтобы эти отношения между детьми складывались «благоприятно». Для этих целей используется и групповая психологическая работа внутри самой детской группы, и проведение родительско-детских групп, и работа внутри педагогического коллектива.

2 этап – этап частичного включения. Посещение по индивидуальному графику. По мере адаптации время пребывания увеличивается. На ПМПк (где присутствуют родители ребенка) составляется индивидуальный график посещения ребенком группы. На данном этапе к работе подключается дефектолог.

3 этап – этап полного включения. Ребенок с ОВЗ посещает группу наравне с нормативно развивающимися сверстниками. У него такие же права и обязанности, как и у других детей. К нему такие же требования, как и к остальным детям. Это очень важно при организации инклюзии.

На данном этапе все специалисты продолжают тесно сотрудничать с родителями, которые по желанию могут участвовать в образовательном процессе.

Новым направлением работы на данном этапе является формирование у родителей реалистичного сценария жизни ребенка с ОВЗ, определяющего взвешенный выбор образовательного маршрута.

4 этап – этап подготовки к школьному обучению. В идеале целесообразно заключение трехстороннего договора «детский сад – родители – школа», фиксирующего обязанности каждой стороны по обеспечению непрерывности образовательного маршрута ребенка.

Родители редко определяют с дальнейшим образовательным маршрутом (причина: инклюзивное образование воспринимается родителями как реализация права), поэтому подготовка к школьному обучению проводится в рамках имеющегося индивидуального маршрута.

На данном этапе ребенок с ОВЗ активно включается во фронтальные занятия к нормативно развивающимся детям. Мозг детей с ментальными нарушениями работает по-другому. Из-за этого у них могут возникать сложности с социальными, коммуникативными и другими навыками и умениями – или им может быть не очень интересно работать над ними. Для того чтобы обучить детей необходимому, их надо мотивировать тем, что им интересно. Создается «ситуация успеха». Педагог должен организовать учебный процесс так, чтобы, во-первых, у ребенка появился интерес узнать что-то новое; во-вторых, чтобы ребенок сам проделал работу, чтобы узнать это; и, в-третьих, педагог должен признать важность достижения ребенка и его самостоятельной работы – похвалить, поощрить.

Результат работы – «Выпускной». Состоялись уже два выпуска инклюзивной группы. Нормативные дети успешно обучаются в общеобразовательных школах, дети с особыми образовательными потребностями – в школах не только VIII, но и VII вида, а также посещают спортивную и музыкальную школы.

Мы считаем, что комфортная обстановка и светящиеся глаза детей –

показатель нашей работы. Нам хватило того, о чем говорил Ричард Зиглер: знаний, теплоты сердца и, самое главное, духа сделать еще нескольких детей счастливее [4].

Как сказала мама одного из выпускников с ОВЗ «Благодаря высокому профессионализму коллектива детского сада у наших детей появилась возможность сломать привычные стереотипы в обществе».

Таким образом, мы пришли к выводу, что несмотря на проблемы, инклюзия в дошкольном образовании имеет свое будущее, так как она позволяет социально адаптировать детей с особыми образовательными потребностями с дошкольного возраста, развивать их самостоятельность, а также равноправное восприятие их в обществе.

Но для успешной реализации данного направления в первую очередь необходимо выстраивать просветительскую работу так, чтобы у всех субъектов, вовлеченных в образовательный процесс формировалось представление об инклюзивном образовании не только как об образовательной инновации, но и как о более важном, необходимом процессе общественных изменений, в которые будет включен и их ребенок, и они сами. При осознании этого обстоятельства родители смогут с большим желанием и адекватной мотивацией содействовать развитию инклюзивной образовательной среды, а мы в свою очередь сможем сформировать инклюзивную культуру родителей.

Одной из ключевых проблем инклюзивного образования для сотрудников нашего ДООУ на данном этапе является проблема доступности и качества подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, обеспечивающих образовательный процесс, психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования и социокультурную интеграцию лиц с ОВЗ в современное общество.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дети с отклонениями в развитии: методическое пособие для педагогов, воспитателей массовых и спец. учреждений и родителей / авт.-сост. Н. Д. Шматко. М.: Аквариум, 2001. 127 с.
2. Инклюзивное образование. Вып. 4. Метод. рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду / под ред. Т.Н. Гусевой. М.: Центр «Школьная книга», 2010. 240 с.
3. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 200 с.
4. Международный опыт инклюзии Лектор: Ричард Зиглер (R. Zigler / Канада). МГППУ. URL: <http://www.youtube.com/mgppu#p/c/0BF4DA490EFBE31F/0/xalScUk-jWs>

ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.В. Коннова, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Научный руководитель – доктор психол. наук, проф. А.Л. Сиротюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Одной из важнейшей цели социальной политики Российской Федерации является усовершенствование образования, увеличение доступности и качества образования для всех категорий граждан. По этой причине

инклюзивное образование актуально.

Одной из главных задач Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2016 гг., принятой правительством РФ в 2011 г., была модернизация дошкольного образования. Был намечен ряд ещё мероприятий, которые входили в программу и были направлены на улучшение инфраструктуры детских садов, а не только на повышение качества образовательных услуг [4]. На рубеже 1980-1990 гг. в России появились первые инклюзивные образовательные учреждения. По инициативе родительской общественной организации и московского Центра лечебной педагогики в Москве в 1991 г. была организована школа инклюзивного образования «Ковчег».

В России в 11 регионах в 1992 г. были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов, в дальнейшем по итогам были проведены две международные конференции. Участниками конференции (2001 г.) была принята Концепция интегрированного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Было принято решение коллегией Министерства образования Российской Федерации о введении с 1 сентября 1996 г. в учебные планы педагогических вузов курсов «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья» и «Основы специальной (коррекционной) педагогики», для того, чтобы подготовить педагогов к работе с детьми с ОВЗ.

Далее было рекомендовано учреждениям дополнительного профобразования педагогов ввести эти курсы – это был ещё один шаг к инклюзивному образованию. Основной целью модернизации устройства ДООУ было создание доступного качественного дошкольного образования для всех детей. Процесс модернизации решал следующие задачи: становление сотрудничества и укрепление связей между учреждениями социальной сферы и ДООУ; создание в ДООУ среды без барьеров, которая даст возможность детям инклюзивной группы быть полноценными участниками современного дошкольного образовательного процесса.

Для системного развития возможностей «необычного» ребёнка необходимо создавать условия, направленные на достижение цели по обогащению его социального опыта, для того, чтобы обновление дошкольного специального образования состоялось, так отмечает Е.А. Стребелева, известный психолог, в своей программе «Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта» [5].

В настоящее время детей ОВЗ становится с каждым днём всё больше, сейчас в России насчитывается более 2 млн. таких детей. Для того, чтобы дети данной категории могли учиться и развиваться в среде с обычными детьми, необходимо инклюзивное образование. Оно отличается от обычного образования тем, что одинаковые условия для гармоничного развития детей инклюзивной группы доступны им на равных правах с остальными детьми, включая их в воспитательно-образовательную систему.

Инклюзивное (франц. Inclusive – включающий в себя, от лат. Include – заключают, включают) или включенное образование – термин, который используется для описания включения детей с особыми потребностями в

воспитательно-образовательный процесс массового характера, то есть ориентированный на большинство [6].

Важнейшей идеей инклюзивного образования, является исключение любого ущемления прав «необычного» ребёнка.

Инклюзивное образование направлено на следующие категории детей: с задержкой психического развития, с нарушением в развитии эмоционально-волевой сферы, с лёгкой умственной недостаточностью, с речевыми нарушениями, слабослышащие дети, слабовидящие дети, дети с нарушениями моторики, с проблемами развития опорно-двигательного аппарата.

Если в ДОУ будут создаваться особые условия, тогда будет возможно совместное обучение детей с различными начальными возможностями.

По этой причине можно выделить несколько основных принципов инклюзии: каждый из людей от рождения имеет способность к тому, чтобы думать и чувствовать; человеческая ценность не состоит в зависимости от его личных способностей и достижений; человек с рождения имеет право общаться и быть услышанным; человек всегда нуждается в другом человеке; гарантировать реальное полезное и качественное образование могут только реальные взаимоотношения; при обучении необходимо опираться на то, что обучающий может, а не на то, что ему не по силам или к чему он не способен; независимо от своего возраста, каждый человек испытывает потребность в поддержке своего родственника или другого человека; все составляющие жизни человека способны усилить разнообразие, наличие возможности выбора.

В инклюзивном образовании существуют следующие недостатки: в системе социальной поддержки нет отработанного алгоритма обслуживания таких людей; неготовность общества в психологическом плане принять человека из инклюзивной группы.

Инклюзивное ДОУ даёт возможность получить путём обучения в нём опыт социальных отношений детям с ОВЗ. Инклюзия даёт пользу не только семьям, имеющим ребёнка с ОВЗ, но и сообществу в целом. От практики инклюзивного обучения пользу получают как дети с проблемами в развитии, так и дети, развивающиеся нормотипично.

Для детей с проблемами в развитии положительный эффект имеют: создание базы для независимого эффективного функционирования в обществе в жизни в будущем; активизация когнитивного развития: широкий спектр параметров от большей сообразительности до улучшения мотивации обучения; возможность наблюдать и имитировать навыки общения и модели поведения детей, развивающихся нормально; увеличение количества социальных взаимодействий помогает детям развить дружеские отношения и положительные социальные взаимоотношения, а также приобрести социальный круг поддержки.

Дети с нормотипичным развитием: более внимательней и чувственней будут вести себя в социуме по отношению к людям с ОВЗ; лучше будут относиться к людям, имеющим отличия от них самих; появится чувство эмпатии; поймут, что добиться успеха и преодолеть существующие сложности могут все люди без исключения; в различных жизненных ситуациях дети, обучающиеся в инклюзивных группах, проявляют больше уверенности в себе.

Инклюзивная образовательная среда – это такая образовательная среда, которая даёт возможность всем участникам образовательного процесса качественно саморазвиваться [1].

Для того, чтобы происходило полное участие детей в образовательном процессе, планируется решение проблемы образования детей с ОВЗ за счёт адаптации образовательного пространства к потребностям каждого из детей, начиная с изменения образовательного процесса, перепланировки учебных помещений, по потребностям всех детей, методическую гибкость и вариативность, безопасную психологическую среду. В дошкольном возрасте дети впервые попадают в образовательный процесс в образовательное учреждение.

Первое представление о инклюзии было «перемещение» детей из специализированных садов и коррекционных групп в сады с общеобразовательными группами по месту жительства. Но, как показала практика, этого оказалось недостаточно для улучшения уровня образования и повышения уровня социальной адаптации детей с ОВЗ. Это часто приводит к нарушению образовательного процесса для всех детей.

При соблюдении индивидуального подхода в образовательном процессе к детям с ОВЗ, обучение и воспитание протекает с учётом возможностей и индивидуальных потребностей каждого ребёнка. Для этого разрабатываются и создаются специальные условия, с модернизацией образовательных программ, дидактическим наполнением их, разработкой программ психолого-педагогического сопровождения всех субъектов образовательного процесса.

Дети с особыми образовательными потребностями, посещая дошкольное учреждение, могут участвовать в разных видах деятельности – это могут быть межгрупповые мероприятия (театр, праздники, прогулки), где, находясь в кругу сверстников, общаясь с ними, видя достижения других детей, ставят цель увеличить свои достижения [2].

Важным направлением инклюзивного образования выступает работа с семьёй, с учётом (психологических особенностей её членов) и (динамики семейных отношений). На первое место выступают детско-родительские отношения, так как гармоничное развитие ребёнка возможно при взаимодействии родителей и близких людей. Так же немаловажным моментом в деятельности педагогического коллектива является включение в процесс обучения родителей как активных участников развития ребёнка [4].

В зависимости от категории детей с ОВЗ и их особенностей, компоненты специальных условий, которые обеспечивают необходимый уровень и качество образования, и социализацию данных детей, обязаны выполняться в разном качестве, степени выраженности и объёме.

Таким образом, создавая для конкретного ребёнка с ОВЗ индивидуально ориентированные условия реализации образовательного процесса, с каждым разом всё больше «проявляется» специфика общих образовательных условий, которые в соответствии с возможностями и особенностями ребёнка должны индивидуализироваться и модифицироваться. В основе деятельности психолого-медико-педагогической комиссии должен лежать процесс индивидуализации специальных условий реализации индивидуального образовательного маршрута,

варьирование которых записывается в итоговом заключении, образовательном маршруте и условиях его реализации, так и в деятельности консилиума образовательного учреждения. Очень важно, чтобы данные условия включались в индивидуальную образовательную программу в виде одного из компонентов [4].

Также очень важно в момент оценки эффективности использования ИОП уделять внимание качеству и полноте создания условий для ребёнка с ОВЗ, включённого в процесс образования, с его особыми возможностями. Деятельность администрации и работа междисциплинарной команды являются основным механизмом создания специальных условий.

Современная система дошкольного образования готова принять в себя только тех, кто отвечает её конкретным требованиям, то есть она направлена, главным образом, на детей со стандартными возможностями, способными обучаться по общей для всех программе и показывать результаты успеваемости, одинаковые для всех. И исходя из этого, что дети с ОВЗ выпадают из общего процесса воспитания и обучения. Инклюзивное образование призвано решить эту проблему. Не вызывает сомнения при этом актуальность введения инклюзивного образования в педагогическую практику. Данный вид обучения в ДОУ даёт возможности: оказать необходимую медико-социальную и коррекционно-педагогическую помощь большому количеству детей, родителям – получить поддержку в виде консультаций от специалистов образовательного учреждения, обществу – помогает принять и понять ребёнка с ОВЗ.

Итак, для того, чтобы инклюзивное образование реализовывалось как процесс обучения, при котором все дети независимо от их психических, физических, интеллектуальных и других особенностях, были включены в общую систему образования и обучались по месту жительства вместе с нормативно развивающимися сверстниками и вместе посещали группы общеобразовательного детского сада, для этого нужно создать инклюзивное образовательное пространство и придерживаться некоторых принципов: индивидуального подхода; вариативной развивающей среды; вариативной методической базы обучения и воспитания; модульной организации образовательных программ; самостоятельной активности ребёнка; оценивать собственный прогресс ребёнка сравнивать задания и умения ребёнка не относительно некой усреднённой нормы, а оценивать его собственные усилия; семейно-ориентированного сопровождения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдулова Т.П., Хузеева Г.Р. Личностная и коммуникативная компетентности современного дошкольника. М.: Прометей. 2013. 138 с.
2. Ахметзянова А.И. Кластерный подход к организации инклюзивного образования в Казанском федеральном университете // Филология и культура. 2015. № 1(39). С. 301–307.
3. Ахметзянова А.И. Организация инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Казанском федеральном университете // Образование и саморазвитие. 2014. № 2 (40). С. 208–212.
5. Борисова Н., Перфильева М. Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования: сб. м-лов М.: Перспектива, 2011. 120 с.
6. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. «Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта» М.: Просвещение, 2003. 272с.
7. Федеральный Закон Р.Ф., от 9 декабря 2012г. №273-ФЗ, «Об образовании в РФ» [ст.2].

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Е. Кравченко, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Научный руководитель – доктор психол. наук, проф. А.Л. Сиротюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

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.

В дошкольном периоде ведущей деятельностью является игра. В этом возрасте развивается сюжетно ролевая игра и она приобретает совершенно иную форму, наиболее развитую. Игра является важным этапом в жизни ребенка дошкольного возраста. Она влияет на развитие психики, с ее помощью обогащается социальный опыт, который поможет ребенку, в дальнейшем, при социализации. Именно в играх, дети, коммуницируя, получают новые знания, умения и навыки. Также улучшается речь, дети учатся следовать правилам, которые уже заведомо были установлены. Для детей с нормативным развитием игра является ведущей деятельностью в дошкольном периоде, которая создается без особых усилий и специальных условий.

Игра – особый вид деятельности человека. Она возникает в ответ на общественную потребность в подготовке подрастающего поколения к жизни [6, с. 61]. Особую актуальность данная проблема приобретает у детей с нарушением в интеллектуальном развитии.

Формирование игровой деятельности проходит по разным уровням, которые можно назвать и степенями развития: от однообразных действий, не подчиненных ни роли, ни правилам, которые носят кратковременный характер, без взаимодействия с участниками игры до включения в игру других участников, с прослеживанием последовательности действий, соблюдением правил и ролевого поведения на всем протяжении игры. Проходя все эти этапы, игровая деятельность готовит ребенка дошкольного возраста к формированию позиции школьника и возможности принятия правил, самостоятельности действий.

Под нарушением в интеллектуальном развитии понимают стойкое недоразвитие познавательной деятельности, всей личности в целом, вследствие диффузного органического поражения коры головного мозга [1]. Дать всеобъемлющее определение понятию «умственная отсталость», которое включало бы все ее стороны, как и другому любому явлению, достаточно сложно.

Л.С. Выготский считал, что интеллектуальное нарушение – не заболевание интеллекта выборочного характера, а нарушение, которое охватывает и развитие личности в целом.

Многие психологи и педагоги в своих исследованиях (А.Д. Виноградова [2], Л.С. Выготский [3], С.Я. Рубинштейн [5], Н.Л. Коломенский и Ж.И. Намазбаева [4], и др.) отмечали у детей с нарушением в интеллектуальном развитии ограниченный характер представлений об окружающем их мире,

низкий уровень их интересов, потребностей и мотивов. Невысокий показатель познавательной активности, отставание от нормы в двигательном и речевом развитии, в развитии предметных действий становятся причиной того, что к концу дошкольного возраста у них наблюдается крайне скудный объем знаний и представлений об окружающем мире. Такие дети не овладевают навыками игровой деятельности, в ходе игры не прослеживается ролевое поведение, их действия заключаются в однообразном повторяющемся действии с предметом, которое не относится к самой игре.

На первом году жизни у таких детей интерес к игрушкам очень слабо развит. Эти дети не отвечают на действия взрослых с игрушками, не различают «своих» и «чужих» взрослых. Это объясняется тем, что познавательная активность таких детей развита на низком уровне. В раннем возрасте интерес также или на низком уровне, или не проявляется вовсе. Предметные действия лишь с близлежащими игрушками, стереотипны. Действия носят бедный характер, не оречевляются и не сопровождаются эмоциональностью, выполняются механически.

Так как развитие игры в младшем дошкольном возрасте является прямым продолжением предметной деятельности, которая может возникнуть только на ее основе, на определенном уровне ее развития, то к началу дошкольного возраста у детей с нарушением в интеллектуальном развитии фактически совсем не возникает предметная деятельность. Их действия с предметами остаются на уровне манипуляций, в подавляющем большинстве случаев неспецифических.

В старшем дошкольном возрасте у детей с нарушением в интеллектуальном развитии в игре особое место отводится процессуальным действиям. Без специального обучения их игровая деятельность остается на уровне предметной. Их игра стереотипна, действия носят формальный характер, а замысла и элементов сюжета в игре нет.

Также, помимо нестандартных манипуляций у четырехлетних детей ярко выражено огромное количество неадекватных предметных действий. Эти действия – одна из отличительных черт детей с нарушением в интеллектуальном развитии. Действия схожи с действиями детей младшего возраста с нормальным психофизическим развитием, однако имеют неадекватный характер, что неприемлемо для детей в норме. К 6 годам количество таких действий сокращается, они заменяются на специфические манипуляции, служащие лишь для получения опыта со свойствами и отношениями объектов.

В процессе игры такие дети действуют молча и иногда могут сопровождать игру эмоциональной вокализацией при виде игрушек или действий.

Для детей с нарушением в интеллектуальном развитии характерно отсутствие распределения ролей, то есть роль выполняется тем, кто «завладел» ключевым атрибутом (взял в руки швабру – уборщик). Сама роль определяется игровыми действиями, но не называется. Действия в игре у них только с определенным предметом, которые заключаются лишь в однообразном повторении. В ходе игры речь не используется, правила не выполняются. А атрибутика используется лишь по подсказке взрослого.

Дети с нарушением в интеллектуальном развитии в процессе игры чаще

всего могут уйти от заранее установленного плана действий, переходят 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 них.

Интерес к игрушкам так же носит неустойчивый характер. Действия кратковременны и лишь на 15 минут. Это все объясняется низким уровнем развития интереса. Не проявляют интереса к новым игрушкам, а манипулируя, интерес теряют. У детей в норме любые предметы, которые их окружают, могут использоваться в деятельности. Такая способность использовать предметы-заместители, проявляется к 3–4 годам жизни.

До 5–6 лет остается несформированным целевой компонент игры. Их действия не имеют осмысленного и целенаправленного характера, отсутствует конкретная цель. И только к 7–8 годам под влиянием длительного обучения у некоторых детей формируется умение поставить цель в самостоятельной игре и подготовить все необходимое для ее достижения. Дети с нарушением в интеллектуальном развитии редко выступают с инициативой поиграть. Игра планируется только под руководством педагога. До начала школьного возраста игровые действия детей излишне детализированы. В их играх не наблюдается, как это имеет место у нормально развивающихся детей, замещения отдельных действий в цепочке словом или символическим жестом. В процессе игры ребенок вступает в реальные и ролевые отношения с другими ее участниками. Обнаруживаются трудности в ролевом общении.

Ролевая игра у детей с нарушением в интеллектуальном развитии формируется очень специфично. Дети не могут долгое время играть. Из-за кратковременности, неустойчивости и формальности дети в игре не могут погрузиться в самую игровую ситуацию. Низкий уровень познаний об окружающем мире прямо связан с бедностью игровых действий. Детям очень сложно придерживаться установленных правил, поэтому ролевая игра долгое время не переходит в самостоятельную деятельность.

Следовательно, важным для педагогов и психологов является вопрос о формировании игровой деятельности у детей с нарушением в интеллектуальном развитии. Игра в жизни дошкольника с интеллектуальным нарушением должна стать ведущей деятельностью, обеспечивать зону его ближайшего развития, оказывать воздействие на развитие всех психических процессов и функций и личности в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Винникова Е.А., Глуховская С.А. Дошкольная олигофренопсихология: пособие. Минск: БГПУ, 2012. 216 с.
2. 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.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
4. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учебник для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. М.: Просвещение: Владос, 1995. 112 с.

5. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». М.: Просвещение, 1986. 192 с.
6. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для уч-ся сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1996. 336 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

В.В. Михайлова, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Научный руководитель – доктор психол. наук, проф. С.Н. Махновец
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Тьютор (от англ. tutor – опекун, наставник); лат. tueor – забочусь, наблюдаю) – новая, весьма востребованная профессия в российском образовании. Тьютор – такой педагог, который общается с учащимся комплексно, как с целостной личностью, общается индивидуально, лично.

Реализация Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), которые основаны на принципах индивидуализации, возможна при наличии тьюторов в образовании. Новые ФГОС предполагают расширение спектра индивидуальных образовательных возможностей и траекторий для обучающихся, организацию образования по индивидуальным образовательным программам, разработку и реализацию индивидуальных программ профессионального становления, формирование и развитие общих и профессиональных компетенций в образовательных учреждениях профессионального образования. Для реализации этих задач необходима новая педагогическая позиция, новая профессия – профессия «тьютор» [1, 2]. Именно профессиональный тьютор организует совместное обсуждение с обучающимся, его семьей индивидуальных образовательных запросов, потребностей, целей, помогает оформить заказ на образование, сопровождает продвижение обучающегося по индивидуальной траектории в пространстве образовательных учреждений, в социуме. Именно тьютор помогает открыть и использовать при разработке и реализации индивидуальных образовательных программ образовательные ресурсы для удовлетворения индивидуальных потребностей, для реализации индивидуальных образовательных целей, в том числе за пределами образовательного учреждения. [4].

Тьюторство – это исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования.

Феномен тьюторства тесно связан с историей европейских университетов, средневековой Европы. Понятие тьюторства пришло из Великобритании, где оно появилось в классических английских университетах – Оксфорде и Кембридже. [5]. Сегодня в Англии тьютор прикрепляется к каждому ученику сразу после перехода в среднюю школу, а затем помогает ему вести проекты в вузе.

В настоящее время тьюторы действуют в ведущих образовательных школах мира (Англия, США, Финляндия, Япония и Франция), опираясь на идею индивидуализации как стержневую, при этом внося своеобразие в деятельность

в зависимости от национального контекста. В России, воспринявшей германскую модель университетов, тьюторства как такового не было.

В конце XX в. отечественная педагогика обратила внимание на проблему низкой мотивации детей к обучению и стала искать способы образовательной мотивации, в том числе и мотивации ученика через работу тьютора [3]. Представление о тьюторстве как образе новой педагогической деятельности было серьезно обогащено и переосмыслено благодаря теоретическим разработкам культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Так, в работах Б.Д. Эльконина большое место отведено фигуре посредника.

В настоящее время в теории и практике образования существует несколько подходов к определению понятия «тьютор» и соответствующих этим определениям образовательных систем. Наиболее известны исследования П.Г. Щедровицкого, Т.М. Ковалевой, Н.В. Рыбалкиной.

Созданная в 2007 г. Межрегиональная Тьюторская Ассоциация под руководством Т.М. Ковалевой плодотворно трудится над институциональным оформлением тьюторства, его продвижением в российское образование. В 2011 г. Ассоциация разработала проект Профессионального стандарта «Тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы (ИОП)».

Тьюторское сопровождение как новая в российском образовании педагогическая деятельность становится в условиях инклюзивной школы важным ресурсом для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка системы сопровождения. Тьюторство может способствовать развитию не только более индивидуализированного обучения, но и воспитания, где тьютор содействует максимальному раскрытию личности обучаемого, формированию его мотивов и ценностей.

Педагогическая деятельность тьютора в условиях реализации инклюзивной практики заключается в индивидуальной работе с детьми с ОВЗ в ходе образовательного процесса и процесса социализации; способствует самоопределению и самореализации школьников в их дальнейшей профессиональной и общественной жизни, формированию у них эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы.

Принцип индивидуализации образования означает, что за учащимися остается право на выстраивание собственного содержания образования, собственной образовательной программы. Здесь тьютор сопровождает процесс построения и реализации индивидуальной образовательной программы (ИОП), удерживает фокус своего внимания на осмысленности обучения, предоставляет учащимся возможности опробования, конструирования и реконструирования учебных форм, где стало бы возможно проявить образовательные цели и мотивы через их реальные действия.

Задача тьютора – построение образовательного пространства как пространства проявления познавательных инициатив и интересов учащихся. Это

относится к любой из ступеней общего образования, хотя понятно, что средства тьюторской деятельности должны меняться в соответствии с возрастными особенностями учащихся.

Принцип открытости сегодня все чаще обсуждается как одна из качественных характеристик современного образования. Он предполагает, что не только традиционные институты (детский сад, школа, вуз и т.п.) имеют образовательные функции, но и каждый элемент социальной и культурной среды может нести на себе определенный образовательный эффект, если его использовать соответствующим для этого образом. Внешне многообразие образовательных форм и предложений еще не гарантирует обучающемуся реализацию принципа открытости образования: ученику необходимо овладеть культурой выбора и соорганизации различных образовательных предложений в собственную образовательную программу, максимально использовать различные собственные ресурсы для построения своей образовательной программы.

Задача тьютора в рамках реализации принципа открытого образования – расширение образовательного пространства каждого учащегося, предоставление учащемуся как можно большего разнообразия вариантов движения для самоопределения. Основой открытого образования становится индивидуальная образовательная программа (ИОП), которая не привязана ни к конкретному учебному заведению, ни к стандарту, а привязана к конкретному учащемуся, конкретному человеку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалова Г.М. Тьюторское сопровождение школьника: организационные формы и образовательные эффекты. URL: http://thetutor.ru/school/junior_high_school_article03.htm
2. Дудчик С.В. Развитие познавательного интереса младших школьников средствами тьюторского сопровождения: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 234 с.
3. Зыбарева Н.Н. Тьюторское сопровождение инклюзивного образования. URL: http://www.thetutor.ru/lechebn_ped/articles.htm
4. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями в развитии. Из опыта работы. М.: ЦППРИК «Тверской», 2010. 88 с.
5. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «Тьютор», М.: 2012. 246 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ТВЕРИ И ТВЕРСКОЙ ОБЛАСТИ

А.В. Подгорнова, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Научный руководитель – доктор пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В настоящее время инклюзивное образование в Российской Федерации регулируется Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом «Об образовании», Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», а также Конвенцией о правах ребенка и протоколом № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

Инклюзивное образование – это специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) возможность учиться вместе с обычными

сверстниками. При этом образовательный процесс ведется по стандартным программам, но с учетом особых потребностей таких детей. Таким образом, инклюзивное образование помогает преодолеть социальные, физиологические и психические барьеры между детьми и подготовить детей с ограниченными возможностями к жизни в обществе [7].

Одной из важных проблем образования в обществе является его доступность для ряда социальных групп, имеющих неблагоприятные стартовые условия. Особое место среди них занимают дети с ОВЗ. Многие структурные ограничения, связанные с социальным неравенством, не позволяют детям-инвалидам получать качественное образование.

Опыт показывает, что дети с особыми образовательными потребностями выпадают из любой образовательной системы, потому что система не готова удовлетворить индивидуальные потребности таких детей в обучении. Это соотношение составляет 15 % от общего числа детей в школах, и, таким образом, дети, которые бросают школу, становятся изолированными и исключенными из общей системы. Инклюзивные подходы могут помочь этим детям в обучении и достижении успеха, что даст им шансы и возможности для лучшей жизни. Инклюзивное образование – это термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. О.Козориз отмечает, что инклюзивное образование в России основано на идеологии, исключающей любую дискриминацию в отношении детей, обеспечивающей равное отношение ко всем людям, но создающей особые условия для детей с особыми образовательными потребностями. Инклюзивное образование подразумевает доступ к образованию для всех с точки зрения адаптации к различным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [5].

О. Козориз предлагает восемь принципов инклюзивного образования: 1) ценность человека не зависит от его способностей и достижений; 2) каждый человек способен чувствовать и думать; 3) каждый человек имеет право общаться и быть услышанным; 4) все люди нуждаются друг в друге; 5) истинное воспитание может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; 6) все люди нуждаются в поддержке и дружбе своих сверстников; 7) для всех учащихся достижение прогресса может быть больше связано с тем, что они могут делать, чем с тем, что они не могут; 8) разнообразие усиливает все аспекты человеческой жизни [5].

Система инклюзивного образования Твери и Тверской области включает в себя образовательные учреждения среднего, профессионального и высшего образования. Ее цель – создание безбарьерной среды в сфере образования и профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями здоровья. А.С. Бысюк, Е.Н. Шевченко уточняют, что комплекс мер включает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для учителей и других учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с людьми с ОВЗ. Кроме того, необходимы специальные программы, облегчающие процесс адаптации детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях [1].

В Твери задача обеспечения равного доступа детей к современным образовательным ресурсам решается через участие муниципальных образовательных учреждений в федеральной программе «Доступная среда». Благодаря этому в школах города были установлены пандусы и поручни, закуплено специализированное оборудование для них, а учителя прошли обучение работе с детьми-инвалидами [2]. В регионе насчитывается 28 школ, полностью оборудованных для инклюзивного образования. Каждая школа имеет свое оборудование, в зависимости от заболеваний детей, которые там учатся. Это может быть компьютерная техника, специальная сантехника, пандусы. Кроме того, здесь также оборудованы медицинские кабинеты. Идея инклюзивного образования предполагает, что обычные школы доступны для детей с ограниченными возможностями, но не исключает других вариантов.

Инклюзивное образование сегодня признано одним из современных вариантов организации обучения детей с ограниченными возможностями, о чем свидетельствуют многочисленные научные публикации, выступления представителей гражданского общества, родителей. Инклюзивное образование рассматривается в широком контексте: как необходимое и неизбежное благо не только для определенной группы учащихся, но и для всех учащихся, учителей, средних школ и российского общества в целом, которое, наконец, должно начать делать шаги «от культуры полезности к культуре достоинства» [6, с. 148].

В Тверской области инклюзивное образование – естественный этап развития системы образования для людей с ограниченными возможностями. Имеется широкая сеть коррекционных школ для всех категорий детей (31), классов коррекционно-компенсаторного образования (159), дошкольных образовательных учреждений компенсационной и комбинированной направленности (297), а также созданы территориальные ПМПК (34), 6 муниципальных центров ППМС и 1 региональный с 6 территориальными отделениями [3]. Они оказывают диагностическую, консультативную, коррекционную и развивающую помощь детям, родителям, а также научно-методическую помощь всем, кто работает с такими детьми непосредственно по месту жительства (учителя, психологи, логопеды и др.).

В регионе есть уникальные площадки, реализующие инклюзивное образование, действуют родительские ассоциации и общественные организации. Идея инклюзивного и толерантного подхода к особенным детям поддерживается средствами массовой информации.

Управленческая деятельность последних лет была направлена на создание всех необходимых особых условий для обучения детей с ограниченными возможностями непосредственно по месту жительства. В 2010-2011 гг. около 400 образовательных учреждений в сельской местности получили лицензии на право ведения образовательной деятельности по специальным (коррекционным) программам. Особо важное событие произошло в 2010 г., когда Министерством образования Тверской области была утверждена ведомственная целевая программа «Развитие образования детей-инвалидов и детей-инвалидов на 2011–2013 гг.», предусматривающая различные условия для доступной, качественной комплексной психологической, педагогической и медико-социальной помощи.

Новым этапом в развитии инклюзивного образования стал запуск регионального проекта «Образование и социализация детей с ограниченными возможностями в инклюзивном образовательном пространстве Тверской области», который стартовал 1 сентября 2011 г. В данный проект образовательные организации включались на добровольной основе по результатам конкурсного отбора, определявшего готовность педагогических кадров к инновациям [4].

Более 300 человек с ОВЗ и инвалидов обучаются в региональных государственных профессиональных организациях. По существу, в Тверской области идет формирование новой идеологии, законодательства и практики в сфере инклюзивного профессионального образования людей с ОВЗ.

А.С. Бысюк, Е.Н. Шевченко подчеркивают, что в практике взаимодействия с детьми с ОВЗ, тверские педагоги, которые уже имеют опыт работы на принципах инклюзивного образования, разработали следующие способы включения: «1) принимать учащихся с ОВЗ «как принимают других детей в классе»; 2) включать их в одну и ту же деятельность, но ставить разные задачи; 3) вовлекать учащихся в коллективные формы обучения и групповое решение задач; 4) использовать другие стратегии коллективного участия – игры, совместные проекты, лабораторные, полевые исследования и др.» [1, с. 75].

Инклюзивное образование заключается в организации учебного процесса, при котором все учащиеся включаются в систему общего образования и обучаются вместе со сверстниками в общеобразовательных организациях, учитывающих их особые образовательные потребности и оказывающих своим учащимся необходимую специальную поддержку.

Тверской государственный технический университет (далее – ТвГТУ) продолжает совершенствовать условия обучения студентов с ОВЗ. В университете разработан паспорт доступности университетских объектов, предоставляемых на них услуг и дорожная карта. Обучение проводилось в форме повышения квалификации руководителей университета по дополнительной профессиональной программе «Психолого-педагогические основы инклюзивного образования в Высшей школе» и инструктажа сотрудников университета.

Разработаны рабочие программы элективных курсов «Психокоррекционные технологии в практике воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Тренинг ассертивного поведения и коммуникативных навыков лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Пандусы установлены в университетских корпусах и общежитиях, а также классы и дверные проемы приспособлены для размещения студентов с ОВЗ. Ванные комнаты оборудованы всем необходимым. Планируется приобретение книг с рельефно-точечным шрифтом Брайля и приобретение специализированного оборудования для обеспечения учебного процесса [5].

Центр психологической поддержки сотрудников и студентов расположен в центральном корпусе, который оснащен компьютерным и программным оборудованием для организации коррекционной работы и обучения инвалидов. Бесплатные конфиденциальные консультации проводятся опытным практикующим психологом.

На сайте Зональной научной библиотеки ТвГТУ <http://www.lib.tstu.tver.ru/> существует раздел «Пользователи с ОВЗ», где представлены электронные библиотечные системы, адаптированные для пользователей с ОВЗ. Кроме того, представлен раздел «Библиотека без барьеров», где все категории студентов имеют доступ к электронным научно-образовательным ресурсам, перечисленным в рабочих программах дисциплин.

В соответствии с соглашением о сотрудничестве от 27 октября 2017 г. между Московским государственным гуманитарно-экономическим университетом и Тверским государственным техническим университетом проводятся курсы повышения квалификации сотрудников ТвГТУ.

Вуз осуществляет вступительные испытания абитуриентов из числа инвалидов и (или) лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья. Особенности проведения вступительных испытаний для лиц с ОВЗ размещены на сайте университета в разделе «Лица с ограниченными возможностями здоровья».

Существует программа трудоустройства в Университете выпускников с ОВЗ, завершающих обучение по основным профессиональным образовательным программам высшего профессионального образования [5].

Можно подвести итог, что для полноценного развития и обучения детей с ОВЗ необходимо разработать программу сопровождения детей, а также осуществлять дополнительную подготовку учителей и преподавателей.

Таким образом, дети, обладающие физическими, социальными, интеллектуальными и другими характеристиками, должны быть включены в систему образования и воспитываться вместе со своими сверстниками. Учитывая и изучая зарубежный опыт, потребуется немало времени для реализации целей, поставленных в других образовательных учреждениях Твери и Тверской области, а главное – участия и взаимодействия всех участников образовательного процесса, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями. Только при соблюдении этих условий возможно решение проблем инклюзивного образования.

В современном обществе инклюзивное образование является прогрессивным способом обучения, и каждый ребенок с ОВЗ получит шанс реализовать свое право на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям, а также возможность найти свое место в жизни и реализовать свой жизненный потенциал.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бысюк А.С., Шевченко Е.Н. К вопросу о подготовке кадров для реализации инклюзивной практики в системе образования тверской области // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: традиции и инновации: сб. м-лов II Междунар. междисциплинар. науч. конф. / под общ. ред. О.Н. Усановой. 2020. С. 71–78.
2. Инклюзивное образование в Твери. URL: <https://academica.ru/novosti/Novosti-obrazovaniya/763349-inkluzivnoe-obrazovanie-v-tveri/> (дата обращения: 27.10.2020).
3. Инклюзивное образование URL: https://school.tver.ru/school/47/static_pages/3879 (дата обращения: 27.10.2020).
4. Информация об образовательных учреждениях, реализующих инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов. URL:

<https://obraz.tver.ru/kpxxka.jsp/left/453> (дата обращения: 24.08.2020)

5. Козориз О. Инклюзивное образование: проблемы и решение. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/inklyuzivnoe-obrazovanie-problemy-i-reshenie.html> (27.10.2020).

6. Халимова Н., Найданова О. Социальная адаптация детей в условиях инклюзивного образования. М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2014. 409 с.

7. Школы Твери поделились опытом внедрения инклюзивного образования URL: <https://tverweek.com/obrazovanie/shkoly-tveri-podelilis-opytom-vnedreniya-inklyuzivnogo-obrazovaniya.html> (дата обращения: 27.10.2020).

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ МАССОВОЙ ШКОЛЕ

Н.А. Павлова, педагог-психолог МБОУ «Средняя школа №53», г. Тверь

В настоящее время в России насчитывается без малого 12 млн людей с инвалидностью, около 5,6% из них – несовершеннолетние. При этом число детей с ОВЗ ежегодно увеличивается. По данным Федеральной службы государственной статистики, еще в 2013 г. их было 567 825, а в 2019 г. – уже 670 006 человек. Если придерживаться прежней образовательной системы, то учебные заведения будут каждый год выпускать тысячи молодых людей, не способных полноценно адаптироваться в обществе. Поэтому Министерство образования РФ решило перейти к внедрению программы инклюзивного обучения [1].

В МБОУ СШ №53г. Твери инклюзивное образование активно внедряется с 2016 г. Практика показывает актуальность проблемы доступности образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. На сегодняшний момент в школе обучается 65 детей с ОВЗ и 20 детей-инвалидов. На начало года таких обучающихся было 43 и 16 соответственно. Возросшее число детей, нуждающихся в особых образовательных условиях, неизменно растет, что показывает необходимость распространять практику инклюзии в общеобразовательных учреждениях города Твери.

Все дети, имеющие те или иные проблемы со здоровьем, нуждаются в особом к себе отношении, внимании, получении специальной медицинской и психолого-педагогической помощи и специальном образовании, соответствующем их потребностям. «При работе с такими детьми педагоги опираются на адаптированные образовательные программы и коррекционно-развивающие программы, которые помогают обеспечить социализацию ребенка, тем самым способствуя достижению конечной цели его обучения и воспитания – максимально возможное введение их в социум, активизацию ресурсов развития, преодоление трудностей в обучении, создание индивидуальной образовательной траектории, формирование у них способностей жить самостоятельно» [2, 3].

Для создания инклюзивной среды в общеобразовательной школе необходимо обеспечить функционирование следующих составляющих: безбарьерной среды, информационной среды, обучающей среды, коррекционной среды, культурно-досуговой среды.

Рассмотрим на примере МБОУ СШ № 53, как планомерно решались вопросы создания условий для обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов.

Безбарьерная среда. В 2015 г. школа приняла участие в государственной

программе РФ «Доступная среда», в ходе реализации которой были выполнены работы по устройству лестничных ограждений и настенных поручней на лестнице и по коридору первого этажа; по созданию санитарно-гигиенического помещения (туалета) с оснащением тактильной плиткой и специальным оборудованием (унитаз, раковина, поручни, крючки для костылей, кнопка вызова помощника и т.д.); переоборудована (приспособлена) раздевалка, созданы места для инвалидов с оснащением кнопкой вызова помощника; закуплен гусеничный подъемник с платформой.

Одним из важных объектов инклюзивной среды является создание кабинета адаптивной физической культуры. Кабинет адаптивной физической культуры – это среда, состоящая из множества различного рода стимуляторов, которые воздействуют на органы зрения, слуха и вестибулярного аппарата. Специалисты адаптивной физической культуры ориентируются на достижение максимальной самореализации ребенка посредством благоприятной окружающей среды. Кабинет адаптивной физической культуры зонирован в соответствии с его деятельностью: первое направление – настольные интеллектуальные игры, а в частности – шашки и шахматы; второе направление – создание среды для работы с освобожденными от занятий на уроках физической культуры; третье – и самое главное направление работы кабинета адаптивной физической культуры – занятия с учащимися, отнесенными по состоянию здоровья к специальной медицинской группе (СМГ).

Кабинет адаптивной физкультуры нашел широкое применение в школе №53. Детям с ограниченными возможностями здоровья в рамках социализации мы помогаем понять, что урок физической культуры – это не обязательно занятия в спортзале. Они могут иметь другую, не менее увлекательную, интересную и полезную форму организации. В самом начале кабинет создавался для обучающихся с ОВЗ, а теперь – это центр взаимодействия, общения для всех групп обучающихся (освобожденных от занятий на уроках физической культурой на весь учебный год; временно освобожденных от занятий на уроках физической культурой после болезни; отнесенных по состоянию здоровья к СМГ; и имеющих ограниченные возможности здоровья).

Для успешной работы в кабинете адаптивной физической культуры педагоги прошли курсы повышения квалификации и посетили обучающие семинары.

Информационная среда активно реализуется, находится в доступности обучающимся с ОВЗ. Ученики школы активно и с интересом используют информационную панель, интерактивные стенды, посвященные истории и культуре города Твери. Также на территории образовательного учреждения расположены таблички для людей с ограниченными возможностями, вход и санитарная комната оборудованы кнопками вызова персонала, что существенно облегчает процесс обучения и передвижения в школе.

Педагоги общеобразовательных организаций для работы в условиях инклюзивного образования должны быть подготовлены соответствующим образом, обладать необходимыми знаниями в области специальной педагогики, умениями использовать различные методы коррекционного воздействия в работе с обучающимися с ОВЗ. Особую значимость приобретает изменение

психологических и ценностных ориентаций педагогов.

Одна из самых актуальных проблем реализации инклюзивного образования в массовых школах – повышение квалификации педагогических работников. Педагоги МБОУ СШ №53 активно проходили курсы повышения квалификации. В данном направлении использовалось корпоративное повышение квалификации.

В настоящее время 100% педагогов нашей школы прошли корпоративное дистанционное обучение по проблематике инклюзивного образования в «Школе цифрового века» (г. Москва). В июне 2016 г. в течение трёх методических дней в нескольких аудиториях администрацией школы было организовано online обучение всех педагогических работников школы.

Коррекционно-развивающая среда – это комплексный, системный, меняющийся механизм непрерывной психолого-педагогической помощи ребенку с отклонениями в развитии на пути становления его социальной компетентности в играх, занятиях, общении со сверстниками и взрослыми, формировании мобильности и общественной активности. Реализуется коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса через проведение уроков, индивидуальных и групповых коррекционных занятий, классных часов, праздников, экскурсий, выполнение проектов и т.п.

На каждом уроке должны быть поставлены три четко определенные цели: образовательная, воспитательная и коррекционно-развивающая.

Образовательная цель должна определять задачи усвоения учебного программного материала, овладения детьми определенных учебных знаний, умений и навыков. Формулировка отражает содержание занятия.

Воспитательная цель должна определять задачи формирования высших ценностей, совершенствования моделей поведения, овладения детьми коммуникативными умениями, развития социальной активности и т.д.

Коррекционно-развивающая цель должна четко ориентировать педагога на развитие психических процессов, эмоционально-волевой сферы ребенка, на исправление и компенсацию имеющихся недостатков специальными педагогическими и психологическими приемами. Эта цель должна быть предельно конкретной и направленной на активизацию тех психических функций, которые будут максимально задействованы на уроке. Реализация коррекционно-развивающей цели предполагает включение в урок специальных коррекционно-развивающих упражнений для совершенствования высших психических функций, эмоционально-волевой, познавательной сфер.

Учитель – основное действующее лицо, но один учитель в классе, в котором учится ребенок с ОВЗ, не может создать необходимые условия для обучения и развития. Важнейшее условие – наличие команды специалистов, осуществляющих коррекционно-развивающую работу: педагог-психолог, учитель-логопед, учитель дефектолог, социальный педагог, медицинские работники и другие специалисты. Именно эта единая команда МБОУ СШ №53 осуществляет модификацию образовательной среды каждого ребенка с ОВЗ в соответствии с его реальными возможностями, т. е. создание индивидуального учебного плана и разработку индивидуальной образовательной программы

ребенка с особыми образовательными потребностями.

В настоящее время реализация инклюзивного образования в массовой школе сопряжено с определенными трудностями, требует серьезного осмысления и решения возникающих в связи с этим задач, в т. ч. организации соответствующей подготовки педагогов, которым предстоит работать в условиях инклюзии, налаживать межведомственные взаимодействия, в т. ч. с дошкольными образовательными учреждениями, в целях планирования количества обучающихся с ОВЗ на предстоящий учебный год, продолжения формирования ресурсной базы, методологии, применения инновационных техник в работе с обучающимися с особенностями в развитии и детьми-инвалидами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Организация инклюзивного образования детей с ОВЗ в 2020 году. Ответы на частые вопросы. URL: <https://mgaps.ru/news/146>
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 ноября 2015 г. № 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» с изм. и доп. от 18 августа 2016 г. ГГКГ: Мр://минобрнауки.рф
3. Михальченко К.А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения // Теория и практика образования в современном мире: м-лы междунар. науч. конф. СПб.: Реноме, 2012.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Н.В. Фёдорова, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Научный руководитель – д-р психол. наук, проф. С.Н. Махновец
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Инклюзивное образование сегодня является неотъемлемой частью доступного образования в России. Его целью является адаптация, развитие, обучение человека с физическими, интеллектуальными, социальными, эмоциональными, языковыми и другими особенностями. Однако, реальный образовательный процесс представляет собой сложную систему, которая ставит ребенка в такие условия, при которых он так или иначе должен иметь навыки элементарных социально-бытовых компетенций, быть социализированным. Самостоятельная деятельность, позволяющая обслуживать себя на достаточно высоком уровне (одеваться, переодеваться, пользоваться туалетной комнатой, ухаживать за своим телом), во многом положительно влияет на развитие ребенка с разного рода стойкими физическими нарушениями здоровья, является так же не маловажным фактором его социализации в обществе. Одним из способов улучшения жизни ребенка с нарушениями развития является как раз повышение уровня его социализации посредством формирования социально-бытовой компетенции, то есть адаптации в обществе и умения достойно жить в нем. Обучение таким навыкам составляет целое направление работы специалистов и родителей, в основе которого лежит специальная программа по педагогическому сопровождению, учитывающая возможности ребенка на данный момент и ориентирующая на ближайшие задачи.

Обращение к проблеме формирования бытовой компетентности требует

серьезного анализа понятия «компетентность». В трактовке компетентностного подхода используются два ключевых понятия «компетенция» и «компетентность». При этом в разных исследованиях они либо отождествляются, либо дифференцируются. В работах российских и отечественных исследователей преобладает ориентация на дифференциацию данных категорий (И.Г. Агапов, В.В. Башев, А.А. Вербицкий, О.Л. Жук, И.А. Зимняя, А.В. Макаров, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др). Рассматривая компетенцию, они подчеркивают практическую, действенную сторону данного явления, соглашаются с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю как», чем к полю «знаю что». При этом в их понимании компетенция есть некоторое отчужденное наперед заданное требование, то есть объективно существующий набор знаний и умений, выработанных на основе общественного опыта и предлагаемый для всех.

Одной из приоритетных задач специалистов дошкольного образования остро стоит развитие социально-бытовых компетенций, то есть навыков самообслуживания (навыки опрятности, навыки приема пищи, навыки одевания и раздевания, навыки умывания и мытья рук, навыки пользования туалетом), труда (поддержание порядка, умение прийти на помощь и т.д.) и досуга (опрятность, умение вести себя за столом, в транспорте и т. д.). Пока ребенок не научится элементарному уходу за собой, несмотря на развитие, к примеру, навыки письма, речи, говорить о готовности к школе и жизни в целом не имеет смысла. Для ребенка с ОВЗ развить данные навыки особенно трудно. В теории коррекционной педагогики и психолого-педагогической практике не существует универсальных методов исследования развития социально-бытовых навыков. Критерии определения степени их развития у таких детей очень гибкие. Проанализировав многолетний опыт исследователей, ученых, теоретиков и практиков, можно выделить некоторые особенности развития жизненных компетенций у детей с ОВЗ в рамках работы воспитателя в дошкольном учреждении.

Для развития и коррекция бытовых компетенций у детей с ОВЗ требуются специальные психолого-педагогические методы: беседа, сюжетно-ролевые игры, ситуативно-наглядные упражнения (к примеру, по методу Л.П. Уфимцевой), систематические практико-игровые упражнения (к примеру, по методу Т.И. Пороцкой), дидактические игры, предметно-практические занятия, моделирование ситуаций (к примеру, по методу Н.С. Холодовой), коррекционно-развивающие занятия и тренинги, квест-игры и т.д. При работе с разными технологиями и методами очень важно выстроить целостную систему, где будут отражены цели и задачи использования того или иного метода, а также желаемые результаты. Как считает А.В. Хуторской, «компетенция предполагает не просто усвоение отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексной процедурой...» [4, с. 71]. Необходимо в рамках педагогического сопровождения наладить взаимодействие между другими специалистами и родителями – работать в одной общей системе, отслеживая результаты, как в образовательном учреждении, так и вне его.

Основная деятельность в дошкольном возрасте – это игра. Важно

осознавать, что в ней ребенок познает реальность: так, как он научится играть, так же он научится обслуживать себя в жизни. Поэтому необходимо вносить в игру все правила бытовых компетенций и, наоборот, исключать негативно влияющие аспекты.

Через практические занятия, беседы, режимные моменты в течение всего дня происходит целостное восприятие того, что делает ребенок. Поэтому важно объяснить родителям все нюансы развития бытовых компетенций. Детям с ОВЗ сложнее воспринимать информацию, например, можно сто раз сказать о пользе мытья рук, или зачем убирать игрушки на место, но, лишь повторяя эту операцию изо дня в день под контролем воспитателя и родителя, вырабатываются навыки, которые перейдут в привычку.

Важен индивидуальный подход. Например, ребенку трудно застегивать рубашку на мелкие пуговицы, но это не значит, что еще рано формировать навык одевания. Можно использовать более крупные пуговицы, кнопки, липучки и другие виды застежек.

Необходимо развивать не только практическую деятельность, но и мотивационную, т. е. ребенок должен знать, зачем он это делает, для чего надо уметь причесываться, одеваться в чистую одежду, ухаживать за своим внешним видом, прилично себя вести – чтобы с тобой дружили, чтобы нравиться взрослым. Ребенку с ОВЗ сложнее понять свою мотивацию, необходимо обратить внимание на то что он больше всего реагирует положительно, к примеру, на наклейку, «дай пять» и в качестве мотивации, за выполнение всех правил в течение X времени пополнять его коллекцию данными символами. В качестве проверки результатов по освоению навыков отлично подходят квест-игры, где за каждое правильно выполненное задание дается награда-подсказка, чтобы выполнить следующее задание, и так, пока игра не подойдет к финалу с сюрпризом.

Постепенность и переход от простого к сложному – факторы, на которые однозначно необходимо обратить внимание при формировании социально-бытовых компетенций. Не следует ждать от ребенка всего и сразу, необходимо начать с одного, автоматизировать и переходить к следующему.

Погружение ребенка с ОВЗ в стрессовую для него ситуацию стимулирует активность, призывая к действию. То есть, если ребенок не может выполнить то или иное действие, не нужно стремиться сразу делать всю работу за него, нудно подождать и понаблюдеть. Ощущая беспомощность, ребенок попытается изменить ситуацию, будет осуществлять попытки. В процессе этого подталкивайте ребенка к действиям, при необходимости дайте словесную инструкцию, если она не дала результатов, наглядно на себе покажите то, что надо ему сделать.

К особенностям ребенка с ОВЗ относится то, что ему требуется гораздо больше времени на усвоение, понимание и запоминание, чем ребенку с нормой, Ю.Н. Кислякова подчеркивает это в своих работах [3, с. 67]. К примеру, при сборах на прогулку целесообразно запланировать время сборов на полчаса-час раньше, чтобы в спешке не делать всю работу за ребенка.

Следует отметить, что, познавая мир, ребенку свойственно допускать множество ошибок. Не стоит остро их критиковать. Ученый-олигофренопедагог Г.М. Дульнев считает: «когда ребенок обнаруживает дефект в сделанной им

вещи – это сразу дает ему представление о допущенной ошибке и побуждает в дальнейшем более внимательно следить за ходом своих действий» [2, с. 43]. Однако, ребенку с ОВЗ гораздо труднее оценить и прорефлексировать свою ошибку, поэтому ему необходима корректная помощь взрослого.

Часто и эффективно работает система поощрений ребенка при правильном выполнении того или иного действия, при развитии навыка, такие, как внимание к его действию, или же пищевое подкрепление. По мере освоенности ребенком навыка помощь со стороны взрослого уменьшается до полного самостоятельного выполнения ребенком действия.

Взрослый является прямым отражением действий ребенка. Прежде чем научить ребенка чему-либо, взрослым необходимо проанализировать свое поведение. Порой мы удивляемся, откуда у ребенка та или иная привычка, почему ребенок допускает ошибки в правилах, которые повторяются изо дня в день. После однажды увиденного, как мама моет руки без мыла, данное действие может автоматизироваться у ребенка с ОВЗ в памяти. Следовательно, появляется необходимость переучивать ребенка.

Дети с ОВЗ более остро реагируют на эмоциональную окраску речи. Необходимо эмоционально, контрастно выражать свое отношение к разным поступкам, поведению и взаимоотношениям людей, к разному по внешнему виду вещам (положительное – к чистым, опрятным, и негативное – к грязным, неухоженным), чтобы дети сравнивали, анализировали и делали выводы.

Ребенка нужно научить не только правильно выполнять все действия, но и выработать у него привычку. Привычка может возникнуть только в том случае, когда от ребенка изо дня в день требуют выполнения определенных действий (например, уборка игрушек, дежурство по кухне, уход за комнатными растениями и т. д.), при этом используя необычные игровые подходы, об этом упоминала О.В. Акулова [1]. У детей с особенностями развития формирование навыков самообслуживания не происходит самопроизвольно.

В процессе формирования социально-бытовой компетенции предусмотрено использование следующих приемов работы: совместные действия взрослого и ребенка; употребление жестов, особенно указательного («жестовая инструкция»); подражание действиям взрослого; действия по образцу и речевой инструкции; поисковые способы ориентации.

Успех формирования социально-бытовой компетенции зависит от адаптации учебной программы к нуждам конкретного ребенка. Ориентация на социальную направленность учебно-воспитательного процесса позволит расширить образовательное пространство, обеспечить возможности осуществления личностно-ориентированного обучения, корректировать имеющиеся недостатки и сформировать жизненно необходимые знания, умения, навыки каждого ребенка. Важным является выяснение первоначального уровня развития ребенка и возможности развития действий в рамках того или иного навыка.

Педагогическая часть работы с детьми с ОВЗ заключается в том, что она способствует социализации ребенка и положительному подкреплению его самостоятельной деятельности, как в быту, так и в процессе учебной деятельности. Положительная динамика в освоении социально-бытовых

навыков будет достигнута только при выборе оптимальных условий и форм обучения и воспитания при совместной работе всех членов воспитательно-образовательного процесса, при условии, что работа будет вестись в соответствии с принципами комплексности, поэтапности и индивидуального подхода.

Таким образом, осуществление вышеперечисленной деятельности будет эффективно при комплексной работе специалистов, воспитателей и родителей. Психолого-педагогическое сопровождение организует грамотный и эффективный процесс по формированию социально-бытовых компетенций в том числе. Овладение жизненными компетенциями делает ребенка более независимым в домашней, школьной и общественной среде, снижает степень его инвалидности, что очень важно для социальной адаптации ребенка и дает возможность подготовить его к жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акулова О.В. Солнцева О.В. Образовательная область: «Социализация. Игра». СПб: Детство Пресс 2012. 56 с.
2. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. М., 1969. 43 с.
3. Кислякова Ю.Н. Формирование навыков социально-бытовой ориентировки у детей с нарушениями в развитии. М.: Владос, 2004. 67 с.
4. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб., 2004. 71с.

СПЕЦИФИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ ВНУТРИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ

А.И. Воскресенская, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Научный руководитель – доктор психол. наук, проф. С.Н. Махновец
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В непростой системе явлений, возникающих в педагогических коллективах образовательных учреждений, характер межличностных взаимоотношений между педагогами является основным фактором, от которого зависит успешность выполнения педагогических задач, возникающих в ходе реализации образовательного процесса. Поэтому сложно представить эффективную организацию образовательной деятельности в школе, а также эффективное управление без изучения природы конфликтов.

Межличностный конфликт – это закономерная фаза развития межличностных отношений, в которой возникает требующее разрешения противоречие между личностно значимыми целями, принципами, мотивами субъектов, испытывающих и осознающих нервно-психическое напряжение и предпринимающих объективные действия, в результате которых нарушаются границы персонального пространства оппонентов [1].

Межличностный конфликт заключается в столкновении интересов двух конфликтующих сторон и является существенной психологической проблемой, которая требует своего разрешения. Такая ситуация стимулирует конфликтующих оппонентов к преодолению возникшего противоречия и разрешению ситуации в пользу одного или другого участника конфликта.

В отечественной конфликтологии мы можем наблюдать «некий дуализм в

понимании и обосновании природы межличностных конфликтов. Одни исследователи их связывают с межличностным общением людей, в котором конфликт является практически неизбежным. Другие используют данный термин в более широком смысле для обозначения разного рода межличностных явлений» [7, с. 13]. Исходя из этого, межличностным поведением индивида выступают его навыки взаимодействия и активной коммуникации, подкрепляемые фактом реального, предполагаемого или воображаемого нахождения рядом других людей.

Данный вид конфликтов является наиболее распространенным, и возникает в разных сферах деятельности, в том числе и образовательной. Поэтому возникновение межличностных конфликтов зависит от характера взаимоотношений всех сотрудников педагогического коллектива.

Социальный психолог А.И. Донцов рассматривал внешние проявления межличностного конфликта через характер проявляемых эмоциональных связей в совокупности с конфликтными действиями. Отсюда следует вывод о том, что «межличностный конфликт, как эмоциональный феномен, не может рассматриваться без анализа деятельностных взаимосвязей конфликтующих сторон, поэтому обязательным компонентом исследования должно стать изучение структуры отношений индивидов, в основе которых находится социально обусловленное проблемно-целевое содержание совместной деятельности» [5, с. 131].

Так как межличностные конфликты возникают в процессе общения и взаимодействия, то они и неразрывно связаны с таким феноменом как барьеры общения.

«Барьеры общения – факторы, являющиеся причиной разлада нормального процесса коммуникации и общения между людьми» [3, с. 74]. А.С. Гусева и В.В. Козлов выделяют целый ряд таких барьеров: барьер противоборствующих желаний; барьер характера; барьер отрицательных эмоций; барьер презрения; барьер страха; барьер стыда и вины; барьер настроения; барьер восприятия; барьер техники и навыков общения; барьер незнания [3].

Барьеры общения являются фактором возникновения межличностного конфликта и могут влиять на адекватность восприятия информации, степень ее усвояемости и многие другие свойства и качества процесса коммуникации.

В.А. Кан-Калик предложил следующую классификацию барьеров общения: барьер необоснованного негативного отношения к другому человеку вследствие плохого первого впечатления; барьер заранее отрицательного отношения к мало знакомому человеку из за негативного опыта в прошлом; барьер страха перед знакомством и взаимодействием с другим человеком; чувство неловкости собственных действий, ощущение и страх непонимания другой стороной мотивов и смысла сказанного; барьер возраста, обычно возникает между людьми разных поколений взрослыми и детьми [6]. Здесь возможен межличностный конфликт между опытными педагогами и начинающими учителями. В данном случае имеет место неуважительное отношение молодых учителей к более опытным педагогам, которые давно и успешно работают с учениками. Различия в должностном статусе учителей

также могут спровоцировать возникновение конфликтных ситуаций.

В педагогической практике нередко конфликты между учителями с разным должностным статусом, преподающими разные или тот же предмет предметы в одной и той же параллели. Нередки конфликты между педагогами начальных классов и среднего звена, а также между преподавателями, у которых дети занимаются в этой же школе, и преподавателями, обучающими этих детей. Таким образом, автор показывает, что барьеры общения непременно приводят к возникновению конфликтных ситуаций.

Рассмотрим также классификацию межличностных реакций, являющихся причинами появления барьеров в общении:

1) Реакция амбиции. Возникает тогда, когда возможность выполнения какой-либо деятельности человек никому не доверяет кроме самого себя.

2) Реакция самодовольства, возможна, если человек при достижении каких-либо успехов начинает превозносить себя и принижать других людей.

3) Реакция зависти. В результате самодовольства человек перестаёт испытывать чувства радости и гордости за успехи и достижения другого, что выражается в негативных эмоциях.

4) Реакция злорадства, когда при неудаче других человек выражает нескрываемую радость.

5) Реакция захвата. Возникает, когда желание получить какую-либо материальную ценность настолько велико, что человек игнорирует потребности и желания других.

6) Реакция агрессии. Возникает в открытом конфликте, когда один человек ставит себя выше другого, применяя оскорбления, угрозы или даже силу.

7) Реакция присвоения. «В случае конкуренции субъект начинает пристраиваться «сверху», либо активно пристраивается к сильному «снизу», чтобы оппонент оказался в роли его собственности. В первом случае он чрезмерно опекает другого, во втором – как бы «прилипает» к нему, стараясь угодить. В обоих случаях он не дает партнеру отдохнуть от собственной персоны» [4, с. 167];

8) Реакция безразличия, наплевательское отношение к физическому и психическому состоянию другого человека [4].

В конфликтологии существуют «саботажники общения», поведение таких людей очень часто ведёт к нарушениям взаимоотношений в коллективе, что в свою очередь приводит к недопониманию и к возникновению межличностных конфликтов. Такие люди могут предъявлять претензии, высказывать негативную критику, угрозы, приказы, давать унижительные прозвища. Также сюда относятся сокрытие значимой информации, допрос, похвала с подвохом, искажённая интерпретация мотивов поведения, несвоевременные советы [2].

Таким образом, барьеры в общении могут возникать под действием как объективных, так и субъективных факторов, при этом субъективные факторы обусловлены личностными качествами участников общения.

Немаловажную роль в появлении межличностных конфликтов в коллективе учителей играет общий психологический климат, где устанавливаются свои эмоции, переживания, интересы и идеи. Психологическая

атмосфера в целом может повлиять на результативность работы учителей, на их работоспособность, на уровень организованности, а также на становление их личности. Поэтому появление психологической дистанции между педагогами способствует развитию конфликтной ситуации. Но, как известно, не бывает идеального психологического климата, в связи с этим, исследователи выделяют оптимальную психологическую дистанцию, при которой конфликтная ситуация возникает крайне редко. При такой дистанции субъекты отношений имеют возможность эффективно функционировать и выполнять свои должностные обязанности, не мешая другим субъектам, при этом выполняя одну общую задачу.

Таким образом, специфика межличностных конфликтов в педагогическом коллективе общеобразовательной школы заключается в характере взаимоотношений всех сотрудников педагогического коллектива, и от того, насколько благоприятно сложится общий социально-психологический климат внутри коллектива, зависит его успешное функционирование и качество работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Григорьева Г.Е. Предупреждение и разрешение конфликтов в подростковом коллективе средней общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2003. 204 с.
2. Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения. Практикум. М.: Совершенство; Новосибирск: НГУ, 1997. 116 с.
3. Гусева А.С., Козлов В.В. Конфликт: структурный анализ, консультативная помощь, тренинг. М.: РАГС, 2012. 100 с.
4. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: кн. для учителя и родителей. М.: Просвещение, 1987. 207 с.
5. Донцов А.И., Полозова Т.А. Проблема конфликта в западной социальной психологии // Психол. журн. 1980. № 6. С.119–133.
6. Кан-Калик В. А. Грамматика общения. Грозный: Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1988. 68 с.
7. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Н.А. Гребенюк, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Научный руководитель – д-р психол. наук, проф. С.Н. Махновец
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В настоящее время в России развивается процесс адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательную среду вместе с нормально развивающимися сверстниками.

Коммуникативная компетенция названа в современной модели образования одной из базовых компетентностей современного человека (умение эффективно сотрудничать с другими людьми). Социально-психологическая адаптация учащихся с ОВЗ невозможна без речевого общения и взаимодействия. При отставании в развитии речи возникают проблемы, связанные с общением, появляются трудности коммуникативного поведения, оказываются расстроеными взаимоотношения между индивидом и обществом [1]. Особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности.

Проблема формирования коммуникативной компетенции детей с

ограниченными возможностями здоровья как средство наиболее полной и успешной адаптации учащихся имеет огромную значимость. Об этом свидетельствуют фундаментальные исследования отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Обучение детей речевому, устному и письменному общению (коммуникативной компетентности) имеет особую значимость в современной ситуации развития общества. Федеральным государственным стандартом начального общего образования в понятие «коммуникативная компетенция» учеников включены следующие существенные показатели: знание речеведческой теории, владение основными видами речевой деятельности; осведомленность в лингвистической теории, осознание ее как системы правил и общих предписаний, регулирующих употребление средств языка в речи; способность анализировать речевую ситуацию и в соответствии с ней выбирать программу (и вербальную, и невербальную) речевого поведения; владение основными языковыми (опознавать, классифицировать и т.п.) и речевыми умениями (выбирать, актуализировать и т.п.).

В коммуникативной деятельности младших школьников с ОВЗ обнаруживаются стойкие нарушения всех звеньев коммуникативного акта, проявляющие себя в снижении коммуникативно-познавательной потребности в общении. У большинства детей недостаточно сформированы речевая коммуникация и связная речь, что создает барьеры в межличностном взаимодействии. Это проявляется в следующем: дети в основном малоразговорчивы с воспитателем и со сверстниками, невнимательны, не умеют последовательно излагать свои мысли, передавать их содержание, участвуют в общении чаще по инициативе других, хотя понимают обращенную к ним речь. Часто это сопровождается повышенной тревожностью, напряженностью в контакте, страхами, агрессивностью, обидчивостью, что ведет к поведенческим девиациям и формированию негативного образа «Я». В условиях модернизации образования актуальными становятся вопросы воспитания и обучения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Важным условием успешного включения детей с ОВЗ в образовательное пространство является максимальный учет их особых образовательных возможностей и потребностей. При этом эффективность коррекционной работы с детьми этой категории в значительной степени зависит от уровня сформированности коммуникативных умений. Уровень коммуникативных умений учащихся с ОВЗ определяется реально сложившимся узким социальным кругом их общения; недостаточностью их возможностей для формирования коммуникативной компетенции подростков. От уровня коммуникативной компетентности личности во многом зависит успешность ее взаимодействия с партнерами по общению и их интеграция в школьное сообщество. Сейчас мы живем в информационном, быстро меняющемся обществе, которое предъявляет к выпускникам школы, а тем более с ОВЗ, более строгие требования. Практическая направленность развития коммуникативных навыков выходит на первый план. Для этого необходима организация общения между учащимися в процессе

обучения, проведения совместных мероприятий, занятий в кружках дополнительного образования детей с ОВЗ вместе с нормально развивающимися сверстниками общеобразовательных школ; между обучающимися и их родителями. Основной принцип коммуникативности – учиться общению, общаясь. Здесь необходим комплексный подход к развитию устной диалогической речи детей на всех этапах обучения и воспитания [2].

Работа по формированию коммуникативных умений должна быть повседневной и органично включаться во все виды деятельности: обучение, игру, труд. На самоподготовке, воспитательных занятиях, прогулках, различных мероприятиях, в режимных моментах, в процессе трудовой деятельности детей необходимо систематически развивать навыки общения. Формирование коммуникативных умений является как самостоятельной задачей обучения, так и средством, позволяющим добиться успехов в развитии ребенка, т.е. обучение происходит непрерывно в самых разнообразных видах деятельности [3].

Под коммуникативными способностями младших школьников как средства их социально-психологической адаптации понимают: комплекс индивидуально-психологических качеств личности младшего школьника социальной направленности (контактность, эмпатичность, 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 ситуации 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.

Коммуникативная компетентность детей с ОВЗ включает: развитие у детей навыков общения в различных жизненных ситуациях (со сверстниками, педагогами, родителями и другими окружающими людьми) с ориентацией на ненасильственную модель поведения; развитие у детей умений и навыков практического владения выразительными движениями (мимикой, жестами, пантомимикой) – средствами человеческого общения; выработку у детей положительных черт характера, способствующих лучшему взаимопониманию в процессе общения; развитие творческих способностей и выражения в процессе коммуникативной деятельности; развитие активности, самостоятельности, организаторских способностей ребенка в процессе коммуникативной деятельности; коррекцию нежелательных черт характера и поведения.

Развитие коммуникативной компетенции для детей с ОВЗ играет ключевую роль в развитии взаимоотношений с окружающими, а значит, определяет и успешность построения жизненного пути в процессе не только обучения, но и дальнейшей жизни.

Ребенок с ОВЗ нуждается в специальных методах, приемах и средствах обучения, которые учитывают особенности его развития. Воспитание осуществляется предельно индивидуально, с учетом всех особенностей развития данного ребенка в процессе сотрудничества педагога и ребенка, детей в классе. Воспитание нераздельно связано с коррекционной работой, присутствует во всех

элементах жизнедеятельности ребенка в течение дня. Оно включает в себя не только традиционную воспитательную, но и коррекционно-педагогическую работу. Наиболее эффективными в работе с детьми с ОВЗ являются игровые, наглядные и практические методы обучения [4].

Таким образом, развитие коммуникативных навыков обучающихся с ОВЗ происходит своеобразно и несвоевременно, что сказывается на процессе коммуникации в целом. Коммуникативная деятельность детей с ОВЗ имеет ряд особенностей: бедный словарный запас (особенно активный), понятия сужены, расплывчаты, иногда ошибочны; существенные трудности в овладении грамматическим строем речи (особенно в понимании и употреблении логико-грамматических структур); своеобразное формирование словообразовательной системы языка; позднее овладение способностью осознать речь как особого рода действительность, отличную от предметной; нарушение в формировании монологической речи. Трудности формирования коммуникативной компетентности определяют особые образовательные потребности учащихся с ОВЗ, которые заключаются в специальных методах формирования эффективной речевой коммуникации, подборе адекватных способов достижения образовательных целей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Корнильева С.Ю. Развитие коммуникативной компетенции обучающихся с ОВЗ во внеурочной деятельности. // Молодой ученый. 2016. № 1 (105). С. 914–917. URL: <https://moluch.ru/archive/105/24991/> (дата обращения: 24.11.2020).
2. Сеницына О.А., Савина Е.А. Формирование коммуникативной деятельности у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Теория и практика образования в современном мире: м-лы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 269–271.
3. Смирнова Е. А. Формирование коммуникативной компетентности: Теория и практика проблемы: монография. Шуя: Весть, ГОУ ВПО «ШГПУ», 2006. 150 с.
4. Трофимова Н.М., Дуванова С.П., Трофимова Н.Б., Пушкина Т.Ф. Основы специальной педагогики и психологии. СПб.: Питер, 2011. 304 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПОСРЕДСТВОМ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.А. Купцова, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Научный руководитель – доктор психол. наук, проф. С.Н. Махновец
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В настоящее время наблюдается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), причем особой группой выделяются дети с нарушением в интеллектуальном развитии. На первый план у детей с нарушением интеллекта выходит формирование коммуникативной способности, как способности осознанного выбора оптимальных способов поведения в ситуации общения, в том числе в ситуации конфликта.

В современном мире человек не может полноценно существовать без общения, так как именно оно способствует становлению личности, определяет

его взаимоотношения с самим собой, со сверстниками и взрослыми, является одним из условий его успешной социализации в обществе. Нарушение интеллекта замедляет и осложняет ход коммуникативного развития и становления навыков общения.

Многие ученые, такие как, Г.М. Андреева, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин, рассматривают общение как форму коммуникативной деятельности. М.И. Лисина, Т.А. Репина, принимают сущность понятия общения как синоним коммуникативной деятельности. По их мнению, это процесс качественного преобразования в структуре коммуникативной деятельности, он обуславливает процесс развития общения дошкольников как с взрослыми, так и со сверстниками, отмечает М.И. Лисина.

Умственная отсталость – «стойкое нарушение познавательной деятельности, возникшее вследствие органического поражения центральной нервной системы (наследуемого или приобретенного)» [7, с.40].

По современной международной классификации болезней 10 пересмотра (МКБ-10) умственную отсталость подразделяют на четыре степени:

F70. Легкая умственная отсталость. Ориентировочный IQ составляет 50–69 (в зрелом возрасте умственное развитие соответствует развитию в возрасте 9–12 лет). Эта степень умственной отсталости является самой распространенной и составляет 75–79 % от общего числа детей с интеллектуальными нарушениями.

F71. Умеренная умственная отсталость. Ориентировочный IQ колеблется от 35 до 49 (в зрелом возрасте умственное развитие соответствует развитию в возрасте 6–9 лет). Эта степень умственной отсталости составляет около 20 %.

F72. Тяжелая умственная отсталость составляет 4% от общего числа детей с нарушениями в интеллектуальном развитии. Ориентировочный IQ колеблется от 20 до 34 (в зрелом возрасте умственное развитие соответствует развитию в возрасте 3–6 лет).

F73. Глубокая умственная отсталость. Она встречается в 1 % от общего числа детей. Согласно суждению В.В. Лебединского, интеллектуальное нарушение возникает в результате первичного (органические нарушения головного мозга) и вторичного дефекта (нарушения высших познавательных процессов). Ориентировочный IQ ниже 20 (в зрелом возрасте умственное развитие ниже развития в 3-летнем возрасте).

У детей с нарушением в интеллектуальном развитии отмечается более замедленный темп развития всех процессов, чем у детей с нормативным развитием. При нарушении умственного развития главными и ведущими неблагоприятными факторами оказываются слабая любознательность и замедленная обучаемость ребенка, т. е. его плохая восприимчивость к новому [4].

С точки зрения развития речи А.А. Катаева и Е.А. Стребелева характеризуют детей с нарушением интеллекта как очень разнообразную группу. В их числе «имеются дети, совсем не владеющие речью; дети, владеющие небольшим количеством слов и простых словосочетаний; дети с формально хорошо сформированной речью» [1, с. 76].

Несформированность речевой деятельности проявляется в недостаточной мотивации и снижении нужды общения с использованием речи, нарушении

операций планирования речевого высказывания, реализации речевой деятельности и контроля над собственной речью [2].

Необходимость решения данной проблемы обусловлена потребностями практической деятельности дошкольных образовательных организаций. Часто педагоги и специалисты (педагоги-психологи, учителя-логопеды и учителя-дефектологи) детских садов не придают должного внимания формированию личностного взаимодействия дошкольников с нарушением в интеллектуальном развитии, оставляя главным направлением работы с ними формирование навыков самообслуживания, развития речи и коррекции поведения. Специалисты заняты преимущественно развитием познавательной сферы, а по развитию коммуникативных умений и навыков дают рекомендации родителям, что впоследствии может стать причиной коммуникативной некомпетентности в общении со сверстниками и привести в целом, к асоциализации в обществе.

В сфере досуга дети более открыты для влияния и воздействия на них самых различных социальных институтов, что позволяет с максимальной эффективностью воздействовать на их нравственный облик, мировоззрение, развитие коммуникативных навыков и личности в целом. Досуг должен быть организован таким образом, чтобы он был интересным, доступным, понятным для всех детей. В досуг должны быть вовлечены не только сами дети и специалисты, но и родители для передачи детям духовных ценностей. Также досуговая деятельность должна учитывать индивидуальные потребности каждого ребенка и общества в целом.

Умственно отсталые дети принимают во внимание только свою точку зрения, и добиться положительного результата в совместной с другими детьми деятельности им очень сложно. У них не получается согласовывать план совместных действий. Взаимодействовать и регулировать с партнером ход выполнения задания они не будут, а будут выполнять задания по своим правилам.

Эффективными методами досуга, развивающими коммуникативные умения и навыки, являются:

1. Игротерапия. Игра особенно важна для ребёнка, так как является ведущей деятельностью в этом возрасте. Вынужденная изоляция от сверстников не снижает самой насущной потребности, которая как бы затаивается [5].

2. Рисование или арт-терапия. Основным принципом арт-терапии – одобрение и принятие всех продуктов творческой изобразительных деятельности независимо от их содержания, формы и качества [6].

3. Сказкотерапия. Сказка – средство работы с внутренним миром человека, мощный инструмент развития. Конкретный язык сказок открывает детям путь наглядно-образного и наглядно-действенного постижения мира человеческих отношений, что вполне адекватно психологическим особенностям детей [9].

4. Драматизация. Драматерапия – метод групповой работы, представляющий ролевую игру, в ходе которой используется драматическая импровизация как способ изучения внутреннего мира участников группы и создаются условия для спонтанного выражения чувств, связанных с наиболее важными для ребенка проблемами [8].

Формами организации досуга являются: отдых (прогулки, чтение книг,

просмотр мультфильмов, игры на улице или с игрушками); развлечения (театр, познавательные, спортивные, забавы); праздники (международные, народные, государственно-гражданские, семейные); самообразование (настольные и сюжетно-ролевые игры, посещение музея, выставок, экскурсии); творчество [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аугене Д.И. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации // Дефектология. 1987. №4. С. 76–81.
2. Гаврилушкина О.П. Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: кн. для воспитателя. М.: «Просвещение», 1985. 72 с.
3. Зацепина М.Б. Организация культурно-досуговой деятельности дошкольников. М.: Педагогическое общество России, 2004. 144 с.
4. Катаева А.А. Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М.: ВЛАДОС, 2005. 207 с.
5. Каттаных Э. Игровая терапия. Там, где небо встречается с бездной. М.: Эксмо-Пресс, 2001. 80 с.
6. Копытин А.И. Руководство по групповой арт-терапии. СПб.: Речь, 2003. 320 с.
7. Кузнецова Л.В. Переслени Л.И. Основы специальной психологии. М.: Академия, 2006. 480 с.
8. Микрюкова С.М. Педагогические условия организации коммуникативной досуговой деятельности детей с ограниченными возможностями: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2006. 184 с.
9. Черняева С.А. Психотерапевтические сказки и игры. СПб.: Речь, 2004. 168 с.

ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

З.А. Малкерова, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Научный руководитель – доктор психол. наук, проф. С.Н. Махновец
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Принятый в сентябре 2016 г. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ОВЗ впервые даёт право всем детям 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 т. ч. общеобразовательные. В связи с этим перед педагогами и организациями встал вопрос, как обучать таких детей?

Клинико-психолого-педагогическая картина аутичных расстройств личности разнообразна. Расстройства аутистического спектра относятся современными авторами к группе так называемых первазивных (т.е. всепроникающих) 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 [2].

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.

О.С. Никольской было отмечено наличие четырёх основных групп аутичных детей с абсолютно непохожими типами поведения [3].

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, они почти не имеют точек целенаправленного взаимодействия с окружающим. Не вступая во взаимоотношения с окружающим миром, такие дети избирательно не обращают ни на что внимания, больше пользуются рассеянным периферическим, а не центральным зрением, у них не сформирован указательный жест.

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. Аутизм здесь выступает как активное отвержение мира, а аутостимуляция как избирательное стремление к привычным и приятным сенсорным ощущениям. Ребенок второй группы чаще всего устанавливает примитивную аффективную связь с близким, лишённую эмоциональной взаимозависимости. Любые контакты с чужими людьми вызывают у ребенка страх и ужас.

Аутизм детей третьей группы выступает как захваченность собственными переживаниями. Характерной формой аутостимуляции становится стереотипное воспроизведение ситуации пережитого и отчасти десенсибилизированного страха или дискомфорта. 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. Социализация таких детей в жизни более успешна, чем в двух предыдущих случаях. Дети этой группы более нормальны в своих привычках, менее избирательны в еде, система их запретов не так тщательно разработана, они меньше страдают от нарушения постоянства в окружающем. Для них непереносимо нарушение собственной логики поведения, здесь они неспособны на компромиссы. Интеллектуально эти дети очень часто производят отличное впечатление.

Дети четвертой группы характеризуются наименее глубоким аутизмом. Расстройства здесь выступают не как защитная установка, а как трудности общения. Эти дети не используют активных изолированных средств аутостимуляции, они в состоянии пользоваться нормальными способами поддержания активности, но им необходима постоянная поддержка близких. 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 неловкость моторики, некоординированность движений, затруднённое становление навыков самообслуживания, речи; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности [3, с. 25].

Обобщая наблюдения за учебной деятельностью детей с РАС, можно заметить вариативность учебных предметов, в изучении которых такие дети оказываются неуспешными. К их числу могут относиться: математика

(например, трудности возникают с пониманием нетипично составленных текстовых задач); изобразительное искусство (одни ученики демонстрируют высокий уровень изобразительных умений, рисунок других долгое время может оставаться на уровне «детского» рисунка, третьи великолепно, детально изображают какой-либо объект, попадающий в сферу их интересов, отказываясь рисовать что-либо другое); письмо (часть детей легко учится писать, другие, с трудом освоив написание элементов, переходят на печатные буквы, многие дети «не видят строки, клетки», не соблюдают поля, направление письма и пр.).

Общими трудностями обучения, свойственными для школьников с РАС, считаются трудности понимания художественных текстов, понимания сюжетных линий рассказа, даже при хорошо наработанной технической стороне чтения (правильность, скорость). Ребёнок, не оценивающий эмоций других людей, не поймёт мотивов поступков литературных героев. Эти проблемы приводят к трудностям усвоения учебного материала в тех предметах, где работа с текстом является основным видом деятельности.

Таким образом, особенности социального, сенсорного, речевого и познавательного развития приводят к необходимости создания специальных условий, обеспечивающих эффективное школьное обучение детей с РАС. Чаще всего психолого-педагогические рекомендации по обучению детей с РАС направлены на снижение расстройств поведения.

Многие специалисты перед инклюзивным обучением ребенка с РАС в общеобразовательной школе рекомендуют организовывать обязательный подготовительный этап [1]. Начальные этапы обучения детей с РАС должны проводиться в условиях, которые максимально соответствуют их проблемам. Почти всем детям с РАС для успешной адаптации в школе требуется достаточно длительный период. Изменение привычного расписания дня, появление новых взрослых и детей, усложнение социальной среды часто приводят к тому, что дети демонстрируют агрессию, негативизм, аффективные вспышки и др.

Совместное обучение с нормативными сверстниками позволяет детям с расстройствами увеличить опыт общения и закрепить общепринятые образцы поведения. Успешное включение в образовательную среду таких детей «приводит к реализации потенциальных возможностей их развития, а также позволяет повысить качество жизни, решить проблему изоляции для самого ребенка и его семьи» [1, с. 6].

Мнение многих исследователей сходятся в том, что главной целью обучения ребёнка с РАС должно быть обеспечение возможностей для получения знаний и навыков, которые поддерживают личную независимость и социальную ответственность. Во ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ эта цель отражается в приоритете формирования у учащихся жизненных компетенций. Но развивающей образовательная среда становится только при определенных условиях, причем эти условия для разных детей могут быть тоже разными.

Образовательный процесс детей с РАС должен содержать компоненты, корректирующие нарушения сенсомоторной, перцептивной, речевой, интеллектуальной и эмоциональной сфер. Поэтому необходима продуманная и организованная методическая работа, которая предшествовала бы обучению

детей с РАС в школьном классе. Направлениями данной работы должны стать: подготовка нормативных детей к включению ребёнка с РАС в образовательную среду класса, школы; подготовка учителей, которые будут работать в инклюзивных классах; оптимальная модификация учебных планов; разработка новых методических подходов, способов, приемов обучения; разработка новых дидактических средств, включающих всех детей в образовательный процесс, учитывающих их особенности, возможности и потребности; налаживание системы согласованных действий команды сопровождения (логопедов, дефектологов, психологов, медицинских работников), оказывающих помощь детям с ОВЗ; формирование толерантного отношения в обществе к детям с ОВЗ, а так же к их родителям.

Непосредственная работа с детьми, подготавливающая к включению детей в образовательную среду предполагает: «развитие школьной зрелости у детей с РАС, прежде всего, умения принять сложные взаимоотношения школьного образовательного процесса; развитие основных психических функций, направленных на адаптацию ребёнка и освоение рекомендованной образовательной программы; развитие навыков самообслуживания и опрятности, необходимых для социализации в школе; достижение оптимального уровня самостоятельной деятельности ребёнка с РАС» [4, с. 15].

Для обучающихся с РАС ФГОС НОО для детей с ОВЗ предусматривает 4 варианта обучения (8.1, 8.2, 8.3, 8.4). В настоящее время, учитывая мнения родительских организаций, разработаны и включены в образовательные организации три варианта инклюзивного обучения детей с расстройствами аутистического спектра.

Первый вариант – инклюзивное образование. Ребёнок младшего школьного возраста с РАС интегрируется в первый класс и обучается там при сопровождении тьютора с учетом всех психофизических особенностей развития. Этот вариант инклюзивного обучения доступен для детей, у которых уже есть опыт фронтального обучения, нет выраженных нарушений поведения, а программный материал дошкольного образования усвоен на достаточном уровне. При этом ожидаемые результаты освоения программы у детей с РАС такие же, как и у одноклассников, при этом основная работа направлена на адаптацию его в школьной среде и поддержание учебной мотивации.

Второй вариант – это «ресурсный класс». При этой системе для ребёнка создаются условия индивидуального обучения по программному материалу начальной школы, осуществляется полное сопровождение командой специалистов и его поэтапное вхождение в уроки с классом, классные часы, на дополнительные занятия вместе с другими учащимися класса.

Третий вариант, или «гибкий класс». При этом варианте создаётся специальный класс, состоящий из 5–6 детей с различными вариантами расстройств аутистического спектра примерно одного возраста. В идеале классным руководителем должен стать учитель-дефектолог. Основные предметы ведут учителя-предметники, а учитель дефектолог сопровождает прохождение трудных для детей тем в часы коррекционных занятий. В таком классе обязательно работает тьютор.

Представленные три варианта обучения детей с РАС практикуются в общеобразовательных школах городов Москвы, Белгорода, Воронежа, Нижнего Новгорода, Ярославля и др. [4].

Таким образом, можно сказать, что расстройства аутистического спектра – это нарушения с большим разнообразием поведенческих характеристик, которые могут наблюдаться в самых различных формах от слабо до ярко выраженных. Существует целый ряд школьных предметов, в которых дети с РАС оказываются неуспешными. Это предметы основного (такие как математика, письмо) и неосновного цикла (изобразительное искусство, музыка и т.д.). Для преодоления основных проблем школьного обучения детей с РАС существуют 3 варианта инклюзивного образования: инклюзивное обучение с тьюторским сопровождением, «ресурсный класс» и «гибкий класс».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Егорова Л.В. Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательной школе, разработанная в рамках благотворительной программы «Особые люди» при поддержке Министерства экономического развития РФ в условиях экспериментальной площадки «Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями развития, живущих в условиях продолжительной социальной депривации» ФГАУ «Федеральный институт развития образования». М.: Из-во РБОО «Центр лечебной педагогики», 2015. 88 с.
2. 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.
3. 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.
4. Омарова Г.В., Отрошко Г.В., Посысов Н.Н. Обучение и воспитание детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования: методические рекомендации / под ред. Г.В. Отрошко Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016 68 с.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.Ю. Ускова, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Научный руководитель – доктор пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования акцентируется внимание на необходимости воспитания уважительной, эмпатийной, вежливой, миролюбивой, толерантной личности [6]. Значимость обеспечения толерантной личности в образовании обусловлено тем, что в необходимо воспитывать личность ребенка на основе познания многообразия мира, этнокультурной осведомленности и понимания ребенком общности различных культур, умения устанавливать социальные контакты с другими детьми и взрослыми, независимо от их пола, этнической принадлежности, физических особенностей.

Умение бесконфликтно общаться, взаимодействовать и договариваться является необходимым для мирного сосуществования людей. Поэтому чрезвычайно актуальной является проблема формирования толерантной

личности, начиная с дошкольного возраста, когда закладываются базовые качества.

Общетеоретическими и психологическими аспектами исследования толерантности занимались как отечественные, так и зарубежные ученые. Проблеме нравственного воспитания, а также аспекту воспитания у детей дошкольного возраста толерантности посвящены исследования И.Д. Беха, А.М. Богуш, Т.И. Пониманской, С.К. Бондыревой, Е.Ю. Клепцовой, Г.У. Солдатовой и др. Особенности становления ценностного отношения дошкольников к сверстникам, воспитание человечности отражены в трудах Т.В. Ежовой, В.М. Скрипник, Ю.Г. Приходько и др. Психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что дошкольный возраст является благоприятным для формирования нравственных ориентиров ребенка. Ведь в этот период индивидом осмысливаются и усваиваются определенные моральные ценности, идеалы, убеждения, на которые направляется процесс стихийного или специально организованного воспитания; становятся привычными моральные (или наоборот) штампы поведения, отношение к себе, к родным и чужим людям.

В работе с дошкольниками педагоги обращают внимание на развитие речи, моторики, логики, письма и математики, часто недооценивая значение развития толерантности.

Существуют различные трактовки содержания термина «толерантность», ученые рассматривают толерантность как моральный идеал, как способность человека сосуществовать с другими людьми, которые являются отличными от него, как сложившееся моральное качество, свойство личности, условие успешной социализации, которое проявляется в уважении права других на различие. Есть и иные точки зрения определения понятия «толерантность» как партнерство в общении; как формирование культуры диалога; как формирование установок толерантного сознания; как способность индивида без отрицания и противодействия воспринимать чужие мысли, стиль жизни, характер поведения и другие особенности [4]. Исследователи определяют толерантность как уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и самопроявления человеческой личности; это, прежде всего, активная позиция, которая формируется на основе признания универсальных прав и основных свобод человека.

В рамках нашей статьи под толерантностью будем понимать проявление терпимости, уважения к другим, к их национальному происхождению, культуре, традициям, собственным взглядам на жизнь.

Психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что старший дошкольный возраст является благоприятным для формирования нравственных ориентиров ребенка. Ведь в этот период индивидом осмысливаются и усваиваются определенные моральные ценности, идеалы, убеждения, на которые направляется процесс стихийного или специально организованного воспитания; становятся привычными моральные (или наоборот) штампы поведения, отношение к себе, к родным и чужим людям (Л. Артемова, И.Д. Бех, Л.С. Божович, Л.С. Выготский, Л.Н. Галигузова, С.В. Мухина, Ю.А. Приходько, А.А. Рояк, Е.О. Смирнова, С.Г. Якобсон и др.).

Л.С. Выготский доказал, что психическое развитие ребенка связано с его

социальными отношениями, которые складываются в процессе индивидуальной или коллективной деятельности, к которой он приобщается. Кроме того, у старшего дошкольника пробуждается интерес к самой личности другого ребенка, не связанный с его конкретными действиями. В сверстнике он видит уже несколько больше, чем просто объект для игры, для сравнения с самим собой, поэтому способен понять другого, его чувства, без чего невозможны проявления толерантности [2].

Именно в период дошкольного детства происходит формирование толерантности как сознательного принятия взглядов, убеждений, обычаев, поведения других. Поэтому очень важным является разработка действенной и целостной системы формирования толерантности у дошкольников. В дошкольном возрасте «формируются исходные моральные ценности, нормы поведения, формируются представления о значимости человеческого достоинства, осознается ценность собственной личности и личности других, воспитывается уважение к другим, чувство солидарности и желание сотрудничать с другими, умение решать конфликтные ситуации ненасильственными методами» [1, с. 67]. Кроме того, дошкольники имеют пластическую нервную систему, они активно познают разного рода знания об окружающем мире, знакомятся с социальными ролями. Поэтому дошкольному образованию и воспитанию должна принадлежать ведущая роль в реализации задач формирования толерантного отношения.

Для 5–6-летнего ребенка межличностная толерантность предполагает «умение без крика и ссор договариваться, вежливо вести себя, выслушивать до конца мнение другого, понимать его чувства, настроение; если необходимо, то уступать и ждать; делиться игрушками, спокойно разговаривать, не нарушать ход игры шумным вторжением. Старший дошкольник должен уметь проявлять к товарищу внимание, вежливость и заботливость (благодарить за оказанную помощь, извиняться в случае ошибки, просить разрешения на определенные действия в случае нужды и т.п.)» [5, с. 109].

Поэтому с дошкольного возраста необходимо развивать у детей идентификацию, в основе которой лежит готовность сознательно поставить себя на место другого человека, что способствует пониманию его взглядов, установок, мотивов, желаний и тому подобное; децентрацию (способность отойти от собственной позиции, принять точку зрения другого человека).

Основа толерантности и возможный диапазон ее проявления зависят от опыта ребенка. Поэтому воспитание указанного качества заключается в целенаправленной организации положительного опыта толерантности, то есть создание условий, требующих бесконфликтного взаимодействия с другими, как бы к ним ребенок не относился. Практика свидетельствует, что этот процесс проходит стихийно и в большинстве случаев зависит от положительного примера со стороны окружающих взрослых. Для того, чтобы сделать его целеустремленным, нужна специально организованная деятельность в социальных учреждениях. Ребенок должен постепенно подводиться к восприятию и пониманию единства человечества, взаимосвязи и взаимозависимости всех и каждого на планете Земля; к пониманию, уважению обычаев, традиций, прав,

взглядов других, даже если они диаметрально противоположны собственным; до нахождения своего места в жизнедеятельности общества, чтобы приносить пользу, не мешать и не ущемлять прав других людей.

Психолого-педагогическими условиями формирования толерантного отношения у детей дошкольного возраста, являются: «формирование целостной картины мира; расширение и углубление социальных контактов; учет сенситивного периода для формирования нравственных представлений и воспитания нравственных качеств; интенсивное развитие психических функций; высокая познавательная активность; гендерная идентификация; формирование сознательного подхода к собственному поведению и поведению других; расширение опыта общения ребенка со взрослыми и со сверстниками, особенно с имеющими особые образовательные потребности; создание толерантной среды в самом коллективе группы дошкольного учреждения; подготовка воспитателя ДОО в соответствии с целью и задачами толерантного обучения; применение в работе с детьми педагогических технологий, направленных на развитие коммуникативных умений, навыков сотрудничества, конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, эмпатии; сотрудничество воспитателей, психолога, коррекционного педагога и родителей в вопросах формирования толерантности; формирование уважения к различным видам отличия другой личности (гендерных, этических, физических, психологических, этнических и т.п.)» [3, с. 56].

Одной из важнейших задач работников ДОО (воспитателя, психолога, коррекционного педагога, помощника воспитателя, администрации) является – «научить детей дошкольного возраста толерантно относиться друг к другу. Реализация этой задачи требует не только передачу необходимой информации о различиях людей в мире, об особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья, об их возможностях и ограничениях, о помощи которая им нужна, но и необходимости сформировать у дошкольника эмпатийного отношения к окружающим, желание взаимопомощи, умение анализировать собственные поступки и их последствия для других» [7, с. 78]. Важным является обучение детей путям противостояния насилию, жестокости, несправедливости, возможности стать на защиту более слабого и т. п.

Таким образом, работа по формированию толерантности должна объединять всех участников образовательного процесса: непосредственно самих детей, родителей и педагогов. Толерантность является сложным интегральным психосоциальным качеством личности. Формирование толерантности необходимо начинать именно с дошкольного возраста, когда у ребенка начинают формироваться моральные ценности, нормы поведения, закладывается восприятие собственной и другой личности как самоценности. Развитие толерантности предполагает использование системного и целенаправленного подхода. Задачи, содержание, методы и способы формирования толерантности зависят от возрастных характеристик и должны отвечать индивидуальным психическим особенностям, ведущей деятельности, социальной ситуации развития личности ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авраменко О.В. Формирование толерантности у старших дошкольников на материале детской

- художественной литературы // Гуманит. исследования Центр. России. 2020. № 3 (16). С. 66–70.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М.: Юрайт, 2017. 199 с.
 3. Зайдуллина Р.М., Хамитова Н.С., Моисеева И.С., Ярмухаметова А.А. Воспитание толерантности у детей дошкольников // Образование: традиции и инновации: сб. ст. 2020. С. 56–58.
 4. Кузибаева Г.С. К вопросу о формировании толерантности у старших дошкольников // Инновационная деятельность в дошкольном образовании: сб. ст. 2020. С. 254–260.
 5. Ниёзов С., Ржевская А., Осипенко Л.Е., Полковникова Н.Б. Воспитание толерантности дошкольников как основы межкультурного диалога // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. ст. 2020. С. 107–112.
 6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // URL: https://nouellada.mskobr.ru/files/fgos_do.pdf
 7. Шайфутдинова А.Р. Развитие толерантности дошкольников // NovaUm.Ru. 2020. № 24. С. 78–79.

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Д.В. Хавелкина, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Научный руководитель – доктор психол. наук, проф. А.Л. Сиротюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Современная практика образования все чаще сталкивается с детьми, у которых на самой первой ступени – начального образования не сформированы пространственные представления. Учителя могут наблюдать детей, которые даже в 3–4 классах испытывают значительные трудности в определении понятия «право» и «лево» как в пространстве класса, так и на листе бумаги. В большинстве случаев особую тревогу вызывают дети, которые не могут правильно определить левую и правую стороны в схеме своего тела.

Пространственные представления – «это представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях, величине, форме, относительном расположении объектов» [8, с. 5]. В их формировании участвуют различные анализаторы (кинестетический, осязательный, зрительный, слуховой, обонятельный). М.М. Семаго полагает, что полноценность овладения знаниями о пространстве, способность к пространственному ориентированию обеспечивается взаимодействием двигательного-кинестетического, зрительного и слухового анализаторов в ходе совершения различных видов деятельности ребенка, направленных на активное познание окружающей действительности [4, 5]. Развитие пространственных представлений начинается с первых месяцев жизни и является важнейшим показателем психического развития ребенка. В работах А.В. Семенович отмечено, что именно представления о пространстве являются базисом, над которым настраивается вся совокупность высших психических процессов (письмо, счет, чтение) [7].

Пространственные представления, как и другие психические процессы, «активизируются благодаря тесному межполушарному взаимодействию, в развитии которого правая и левая мозговые сферы вносят свой вклад» [7 с. 37]. Процесс формирования схемы тела у ребенка связан с развитием дифференцирующей работы коры головного мозга. В целом пространственные

действия обеспечивает височно-теменно-затылочная зона [3].

В структуре пространственных представлений Н.Я. Семаго, М.М. Семаго выделяют четыре основных уровня, которые рассматриваются в последовательности овладения ребенком пространственными представлениями на протяжении всего его развития. 1-й уровень. Овладение пространством собственного тела. 2-й уровень. Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу). 3-й уровень. Уровень вербализации пространственных представлений. 4-й уровень. Лингвистические представления (пространство языка) [4, с. 20–21].

Развитие пространственных представлений у детей с задержкой психического развития (ЗПР) подчиняется тем же общим закономерностям, что и у нормально развивающихся детей. В условиях нормы развития формирование пространственных представлений у детей происходит довольно медленно, на основе длительных наблюдений, накопления жизненного опыта, изучения других величин. Следовательно, при нарушенном развитии (в частности при ЗПР), процесс восприятия и формирования пространственных представлений еще более медленный. Умственное развитие детей с ЗПР характеризуется замедленным темпом формирования высших психических функций (мышления, внимания, памяти, восприятия, воображения, речи), отставанием в созревании эмоционально-волевой сферы, снижением познавательной активности. Для детей с ЗПР характерны прежде всего ограниченность, фрагментарность и недостаточность в целом знаний об окружающем их мире. Они имеют трудности в узнавании перечеркнутых (зашумленных), наложенных друг на друга, недорисованных изображений, часто смешивают сходные по написанию буквы, не узнают отдельные их элементы, что приводит к ошибкам на письме.

Образы предметов у детей с ЗПР недостаточно точны, бывают расплывчаты, количество актуализируемых ими образов-представлений значительно меньше, чем у нормально развивающихся сверстников.

Скорость восприятия младших школьников с ЗПР также характеризуется выраженной замедленностью. При наблюдении за обучающимися в школе отмечаются существенные затруднения в выполнении заданий, связанных с целенаправленным рассматриванием и узнаванием различного по содержанию материала. Школьники с ЗПР имеют свойство допускать ошибки при списывании текста, а также при воспроизведении геометрических фигур по зрительному образцу, для выполнения этого типа заданий им необходимо значительно больше времени.

Для детей с ЗПР свойственны недостаточность межанализаторного взаимодействия, трудности образования зрительно-двигательных, слухозрительных и слухо-двигательных связей, что осложняет установление фонетико-грамматических соответствий при обучении чтению и письму. Детям с ЗПР характерна также общая пассивность восприятия. Данная особенность обуславливает наличие крайне низкого уровня анализирующего наблюдения [1].

Дети с ЗПР смешивают понятия «времена года» и «месяцы», не умеют в полном объеме рассказывать об отличительных признаках. Одной из главных особенностей обучающихся с ЗПР является трудность формирования процессов

анализа и синтеза, что, в свою очередь, влечет за собой затруднения в переходе от игровой деятельности к учебной. Для учащихся 1–2-х классов задания с «игровым» сценарием станут возможностью освоить материал, не «выпадая» из процесса собственно обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить следующие особенности пространственных представлений у младших школьников с ЗПР: 1) основные виды восприятия отстают от возрастной нормы; в наибольшей степени страдает зрительное восприятие и его основные характеристики; 2) процессы восприятия замедлены, недостаточно избирательны, часто фрагментарны, не обобщены, из-за этого задерживается развитие всей познавательной деятельности; 3) недостаточно выражен интерес к окружающему миру, сенсорное восприятие не сформировано, из-за этого замечены явные трудности в актуализации получаемой информации.

Работа по развитию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста обширна и разнообразна. Она имеет выраженную коррекционно-развивающую направленность. Развитие пространственных представлений непосредственно связано с чтением и письмом.

При построении работы по формированию пространственных представлений как базовые выделяются следующие направления: обучение ориентировке в схеме собственного тела; обучение ориентировке в окружающем пространстве; обучение восприятию пространственных отношений между предметами; обучение ориентировке на плоскости [6].

При работе по каждому из указанных направлений следует обращать внимание на выполнение следующей последовательности при работе с понятиями: сначала, это положение предметов по вертикальной оси (верх-низ), потом вперед и назад, затем отношение объектов (справа или слева). Ребенок определяет его (положение) в том случае, если предметы расположены сбоку, т.е. ближе к той или иной руке. При этом в начале работы все действия сопровождаются движениями рук и глаз. Далее, по мере закрепления понятия, оформляются речевые обозначения.

Формирование пространственных представлений у детей младшего школьного возраста допустимо при использовании в образовательном процессе различных общедидактических методов и приемов работы [3].

В процессе работы с учащимися педагог применяет такие общедидактические методы: словесные (беседа, лекция, рассказ, семинар, наглядные (демонстрация, иллюстрация и др.), практические (трудовые действия, упражнения). Чаще всего, эти методы используются в комплексе, что позволяет детям с ЗПР полноценно воспринимать, осмысливать, удерживать и перерабатывать информацию. Основные приемы, по развитию пространственных представлений: показ и демонстрация (картинки, предмета, действия), вопрос и речевой образец, игровые упражнения, игровые занятия.

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.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что применение игр, заданий и упражнений помогает активизировать у учащихся интерес к выполняемой работе, повысить уверенность в своих силах и подготовить основу для формирования ориентировочных действий, необходимых для выполнения задания. А также работа по развитию пространственных представлений должна осуществляться с помощью разнообразных методических приемов. Переключение с одного вида деятельности на другой предохраняет от переутомления и в то же время не дает отвлечься от изучаемого материала, а также обеспечивает его восприятие с различных сторон.

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. 8-е изд., стер. М.: Академия, 2013. 384 с.
3. Назарова Н.М. Специальная педагогика: 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.
7. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.
8. Сунцова А.В., Курдюкова С.В. Изучаем пространство с нейропсихологом: комплект м-лов для работы с детьми старш. дошк. и мл. шк. возраста. 4-е изд., М.: Генезис, 2017. 64 с.

ПРИОРИТЕТНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

РАЗВИТИЕ ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

В.В. Бойкова, IV курс очной формы обучения
Направление 39.03.03 Организация работы с молодежью
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.В. Мороз
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В настоящее время волонтерство с каждым днём становится всё более актуальным среди молодежи. Добровольческая деятельность осуществляет функцию нравственного воспитания, возрождение фундаментальных ценностей в молодежной среде, таких как, гражданственность, справедливость, сострадание, гуманность, отзывчивость и т.д. Волонтерство – это широкая сфера деятельности, включающая традиционные формы самопомощи и взаимопомощи, официальное предоставление услуг и другие виды гражданской активности, осуществляемые на добровольной основе на благо общества без денежного вознаграждения.

Российское законодательство в сфере добровольческой деятельности развивается с 1995 г., когда был принят Федеральный закон №135-ФЗ «О

благотворительной деятельности и благотворительных организациях».

Законом введено и установлено понятие «добровольчества», которое содержит в себе следующее определение: «Под добровольческой (волонтерской) деятельностью понимается добровольная деятельность в форме безвозмездного выполнения работ и (или) оказания услуг в целях, указанных в пункте 1 статьи 2 настоящего Федерального закона» [4]. Отметим Федеральный закон от 05.02.2018 №15-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)», который внес изменения в название Федерального закона от 11.08.1995 г. №135-ФЗ, который теперь звучит следующим образом: «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)». Также в соответствии с новой редакцией закона организаторами добровольческой деятельности могут быть некоммерческие организации и физические лица, привлекающие на постоянной или временной основе добровольцев (волонтеров) к осуществлению добровольческой деятельности и руководят их деятельностью [3].

Согласно Распоряжению Правительства Российской Федерации от 27 декабря 2018 г. №2950-р., «добровольчество – это деятельность в форме безвозмездного выполнения работ и (или) оказания услуг в целях решения социальных задач в таких сферах, как образование, здравоохранение, культура, социальная поддержка и социальное обслуживание населения, физическая культура и спорт, охрана окружающей среды и т.д. [2].

Основные принципы добровольчества:

1. Добровольческая деятельность осуществляется в соответствии с принципами: безвозмездности, равноправия, добровольности и законности деятельности добровольцев; свободы в определении целей, форм, видов и методов в выборе добровольческой деятельности; гуманности, соблюдения прав и свобод человека; равенства всех независимо от пола, вероисповедания, национальности, языка, социального статуса и возраста; безопасности для своей жизни и жизни окружающих.

2. Добровольческая деятельность не может быть направлена на поддержку определенных политических партий, иных общественных объединений и ассоциаций, а также на продвижение работ, услуг и товаров.

3. Добровольчество не подменяет деятельность органов государственной власти и органов местного самоуправления по исполнению их полномочий [1, с. 41].

В настоящее время сфера цифровые технологии проникают во все сферы жизни общества. Так и традиционные формы волонтерства могут быть реализованы посредством прямого и онлайн-взаимодействия.

Онлайн-волонтерство – это не направление волонтерской деятельности, не отдельный вид, а способ его реализации. Оно упрощает включение в добровольчество, так как не требует прямого взаимодействия и включения в коллектив. Такой вид волонтерской деятельности особенно близок тем, чей стиль жизни или профессиональный опыт связан с интернет-средой, тем, у кого присутствуют проблемы с передвижением или тем, кто не может жертвовать своим временем, а также людям с ограниченными возможностями здоровья. Онлайн-волонтерство реализуется удаленно и виртуально с использованием

Интернета и современных информационных технологий.

В рамках этого метода реализации добровольческой деятельности могут быть выделены различные практики, направления, и виды волонтерства: экологическое, социальное, культурное, образовательное, политическое, профессиональное (медицинские консультации на форумах, лингвистическая поддержка, юридическое консультирование, медиаволонтеры, бухгалтерское сопровождение и др.). И здесь государство играет особую роль, так как оно активно поддерживает развитие волонтерства как важного элемента гражданского общества. Повышение престижа добровольческой деятельности привлекает молодых людей, и вхождение в волонтерское сообщество часто осуществляется именно через виртуальные практики.

Сферы деятельности виртуальных волонтеров: исследовательские проекты; сбор финансовых и нефинансовых источников для определённой цели; бесплатные консультации; создание и обновление веб-страниц; корректировка и написание пресс-релизов и статей; подготовка информационных бюллетеней; проведение онлайн-курсов; проектирование графиков; создание видео или онлайн-радиостанций и т.д.

В России на данный момент виртуальное волонтерство развито достаточно слабо, существуют лишь отдельные небольшие проекты, в которых участвуют онлайн-волонтеры. В связи с этим стоит необходимость развития системы виртуального добровольчества, так как это не только обеспечит существенный скачок в развитии добровольческой деятельности и послужит относительно недорогим способом увеличения вовлеченности жителей в развитие волонтерства в России в целом, но и позволит практически безошибочно отслеживать статистику волонтерской активности и насущных социальных проблем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Развитие молодежной активности в волонтерской деятельности: сб. м-лов областного обучающего семинара. Мурманск: Новое начало, 2007. 41 с.
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 27.12.2018 г. №2950-р «Об утверждении Концепции развития добровольчества (волонтерства) в РФ до 2025 г.» [Электронный ресурс] URL: <http://static.government.ru/media/files/e6LFLgABRP4MyQ8mW7HCICGR8esYBYgq.pdf> (дата обращения: 26.02.2021).
3. Федеральный закон от 05.02.2018 № 15-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_289772/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329c07731f7 (дата обращения: 26.02.2021).
4. Федеральный закон от 11.08.1995 г. №135-ФЗ «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7495 (дата обращения: 26.02.2021).

СЕМЬЯ, НАХОДЯЩАЯСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ, КАК ПОНЯТИЕ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Е.С. Грибова, IV курс очной формы обучения
Направление 39.03.02 Социальная работа

Научный руководитель – доктор. пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь

В современной России, по данным статистики за 2020 г., более 67 тыс.

семей находятся в социально опасном положении, в общей сложности это составляет около 202 тыс. чел., из них 60 % – это дети [5].

Оказавшись в затруднительных экономических условиях, многие семьи пересекают границу дозволенных воспитательных методов, соответствующих общечеловеческим ценностям и государственным нормативам. Психологическая составляющая микросоциума семьи на фоне этого разрушается, изменяются отношение родителей к детям, деформируется важная функция семьи – воспитательная, дети бегут из дома, пополняя ряды безнадзорных и беспризорных, объединяясь в асоциальные группы. Все это ведет постепенно к моральной и социальной деградации семьи в целом. Часто в семьях «социально-психологические девиации повторяются из поколения в поколение, дети из таких семей оказываются психологически не готовыми к самостоятельному решению своих проблем и нуждаются в услугах специализированных учреждений» [2, с. 820].

В России вопросы защиты семей и детства находятся в центре социально-политической повестки, однако имеется своя специфика как в подходах, так и в определении объектов социальной работы. В соответствии с Национальной стратегией в интересах детей (Указ № 761, 2012), уточнение и упорядочение правового содержания понятий «дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации», «дети и семьи, находящиеся в социально опасном положении», «дети, нуждающиеся в помощи государства», «дети, оставшиеся без попечения родителей», «жестокое обращение с ребенком» относятся к первоочередным в аспекте мониторинга законодательства Российской Федерации в сфере защиты детства [5, с. 7]. Из приведенных определений наиболее часто употребляемыми представляются дефиниции, включающие в себя словосочетание «трудная жизненная ситуация» (ТЖС).

Национальный стандарт Российской Федерации «Социальное обслуживание населения. Контроль качества социальных услуг детям» включает основные требования к оказанию услуг «детям в трудной жизненной ситуации», среди которых дети, проживающие в малоимущих семьях и в семьях, находящихся в социально опасном положении. Другой стандарт – «Социальное обслуживание населения. Социальные услуги детям» устанавливает порядок социальных услуг, в том числе детям, проживающим в семьях, находящихся в социально опасном положении. Таким образом, в обоих стандартах «социально опасное положение» выступает в качестве подкатегории понятия «трудная жизненная ситуация» [5, с. 9].

В Федеральном Законе № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24 июня 1999 г. в ст. 1. закреплено понятие «семьи, находящейся в социально опасном положении», под которой понимается семья, имеющая детей, находящихся в социально опасном положении, а также семья, где родители или иные законные представители несовершеннолетних не исполняют своих обязанностей по их воспитанию, обучению и (или) содержанию и (или) отрицательно влияют на их поведение либо жестоко обращаются с ними [7].

Проводя различие между рассматриваемыми понятиями, отметим, что понятие ТЖС, как правило, объединяет факторы и условия, относящиеся в

основном к материальным и/или физическим ограничениям, тогда как понятие «семья в социально опасном положении» (СОП) делает акцент «на социальной ненормальности поведения несовершеннолетнего и/или семьи с детьми, девиантных или даже делинквентных отношений в семье. Понятие «семья в социально опасном положении» имеет более узкое значение и является специфическим определением в отличие от обобщающего понятия «семья в трудной жизненной ситуации», которое охватывает более многочисленные случаи. Между тем, в большинстве нормативных актов разъяснение оснований для отнесения к данной категории отсутствует» [5, с. 15].

В зону социально-экономического и психолого-педагогического риска (а соответственно, пристального внимания социально-психологической службы школы) попадают семьи, утратившие стандартный статус полной, физически здоровой семьи по разным жизненным обстоятельствам. Семья, отнесенная к зоне риска, может быть благополучной или неблагополучной, исходя из факторов, характеризующих стиль, формы и содержание семейного воспитания, которые позитивно или негативно влияют на развитии и поведении ребенка.

Основными особенностями семьи, находящейся в социально опасном положении, являются низкий уровень педагогической культуры, деструктивные эмоционально-конфликтные отношения между супругами, возможное наличие таких факторов (в единственном или совокупном их проявлении), как социально-экономическое неблагополучие, аморальный образ жизни, зависимость от алкоголя и психоактивных веществ, деформированность общечеловеческих ценностных ориентаций, неразборчивость в брачном выборе и повторные браки, без учета интересов детей; жестокое отношение к детям и насилие над ними; пренебрежение санитарно-гигиеническими нормами и т. п.

Практики социальной поддержки, направленные на конкретную семью, должны распространяться на разные поколения, ориентируясь на качество жизни и отдельных членов семьи (сегодня при работе с семьей, оказавшейся в СОП, чаще всего ориентируется на детей) и качество жизни всей семьи [3].

В нашей стране сформирована целая система специализированных учреждений, важнейшей задачей которых является проведение профилактической и реабилитационной работы с дезадаптированными детьми и подростками. Данные учреждения проводят также и профилактическую работу в отношении детей и подростков из семей, находящихся в СОП. Работа по решению проблем семейного неблагополучия осуществляется по двум направлениям: первичная профилактика семейного неблагополучия (работа с семьями на ранней стадии). Основной целью работы в рамках первичной профилактики является профилактика предпосылок семейного неблагополучия и возникновения конфликтных ситуаций; реабилитационная работа с семьями, находящимися в СОП. Работа по реабилитации семей, находящихся в социально опасном положении или трудной жизненной ситуации, заключается в корректировке и/или устранении негативных явлений (употребление алкоголя, игровая зависимость, тунеядство, жестокое обращение с детьми и т. п.), а также в сопровождении семьи с целью стабилизации ситуации в ней [1].

Для решения этих проблем привлекаются различные специалисты.

Например, специалисты центра занятости могут помочь в подборе работы, соответствующей квалификации клиента, или в предоставлении возможности для профессиональной переподготовки. Достаточно часто члены семей, находящихся в СОП, не торопятся трудоустроиться, поэтому социальный педагог подключает участкового инспектора для беседы с неработающим, общественность, родственников для оказания позитивного влияния на их сознание.

Кроме этого, социальному педагогу вместе с представителями других ведомств (КДН, УВД, органы опеки) необходимо порой провести большую, кропотливую работу с малообеспеченной семьей, направленную на изменение социальных установок и семейных ценностей, формирование мотивации на лечение от алкоголизма и наркотической зависимости.

Для содействия в оформлении гарантированных семье пенсий, льгот, пособий привлекаются сотрудники управления социальной защиты населения, отдела пенсионного обеспечения.

Для решения жилищных проблем семьи необходимо привлечь юридические и социальные службы, которые окажут консультативную помощь и юридическую поддержку, в результате чего могут быть, например, восстановлены нарушенные ранее права несовершеннолетнего на жилье, либо улучшены жилищные условия, оказано содействие в проведении ремонта жилья.

Кроме того, если существует или может возникнуть угроза утраты жилья ребенком (родители пьют, продают жилье), социальный педагог должен своевременно направить ходатайство в органы опеки и попечительства о закреплении жилья за несовершеннолетним, что позволит избежать проблемы его «бездомности» в будущем.

Кроме того, учитывая контингент семьи, социальный педагог должен взять на себя ответственность за контроль использования по назначению предоставленной материальной или натуральной помощи, а в дальнейшем – за сохранность результатов ремонта. Патронаж такой семьи должен осуществляться регулярно.

При наличии семей с нарушениями здоровья социальный педагог вправе предложить клиенту обратиться в органы здравоохранения, которые направят его для прохождения полного медицинского обследования амбулаторно, либо в условиях стационара, получения лечения, рекомендаций по устройству в реабилитационные центры.

Также в зависимости от проблем семьи социальный педагог может привлекать таких специалистов, как психолог, администрацию школ, детских садов, специалистов санэпидемстанции, органов опеки и попечительства и т.д. Деятельность социального педагога при работе с семьей «обладает некоторой спецификой и представляет три основных составляющих социально-педагогической помощи: образовательную (обучение, воспитание), психологическую (поддержка, коррекция), посредническую (организация, координация, информирование)» [4, с. 64].

Помощь в обучении направлена на предотвращение возникающих семейных проблем и формирование педагогической культуры родителей.

Помощь в воспитании проводится социальным педагогом, в первую

очередь, с родителями – путем их консультирования, а также с ребенком посредством создания специальных воспитательных ситуаций для решения задачи своевременной помощи семье в целях ее укрепления и наиболее полного использования ее воспитательного потенциала.

Конечно, социальный педагог не в состоянии, да и не вправе самостоятельно решать чьи-то судьбы, поэтому его работа протекает в тесном сотрудничестве с другими заинтересованными службами (с органами социальной защиты, опекуном советом, полицией, паспортной службой, службами здравоохранения и т.д.), но именно на него ложится полная ответственность за своевременное и целесообразное оказание помощи семьям, находящимся в СОП и детям, воспитывающимся в них.

Психологическая составляющая социально-педагогической помощи включает в себя два компонента: социально-психологическую поддержку и коррекцию. Поддержка направлена на создание благоприятного микроклимата в семье в период кратковременного кризиса. Коррекция межличностных отношений происходит, в основном, когда в семье существует психическое насилие над ребенком, приводящее к нарушению его нервно-психического и физического состояния. До недавнего времени этому явлению не уделялось должного внимания. К такому виду насилия относятся запугивание, оскорбление ребенка, унижение его чести и достоинства, нарушение доверия [4].

Таким образом, термин «семья, находящаяся в социально опасном положении», закреплённый законодательно на федеральном уровне, определяет семьи, в которых родители пренебрегли своими обязанностями по отношению к детям. К особенностям таких семей относят: низкий уровень педагогической культуры, деструктивные эмоционально-конфликтные отношения между супругами, социально-экономическое неблагополучие, аморальный образ жизни, зависимость от алкоголя и психоактивных веществ и т.п.

Для решения этих проблем привлекаются различные специалисты, например, специалисты центра занятости, социальные педагоги. Происходит взаимодействие с представителями таких ведомств, как КДН, УВД, органы опеки, КЦСОН. Данным семьям могут помочь различными пособиями, решить жилищные проблемы, патронажем семьи, социально-педагогической помощью, коррекцией межличностных отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бабицкая Е.А., Третьякова Т.А. Особенности работы с семьями, находящимися в социально опасном положении // Вестн. ХГУ им. Н.Ф. Катанова. 2014. №9. С. 64–67.
2. Быков А.К. Социально опасное положение // Российская энциклопедия социальной работы / под ред. Е.И. Холостовой. М., 2016. С. 820–821.
3. Вдовина М.В. Социальная работа с семьями, находящимися в социально опасном положении: развитие индивидуально-профилактического подхода // Теория и практика общественного развития. 2016. №11. С. 9–13.
4. Маланов И.А. О работе социального педагога с семьями, находящимися в социально опасном положении в современных социально-экономических условиях // Вестн. БГУ. Образование. Личность. Общество. 2015. №1. С. 57–67.
5. Семья, материнство и детство. Сайт Федеральной службы государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13807> (дата обращения: 25.02.2021).
6. Социально опасное положение семьи и детей: анализ понятия и методология оценки / под

ред. Е.Р. Ярской-Смирновой, В.М. Маркиной. М., 2015. 100 с.

7. Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 № 120-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23509/ (дата обращения: 25.02.2021).

ВОЛОНТЕРСТВО КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН

О.В. Иванова, IV курс очной формы обучения
Направление 39.03.03 Организация работы с молодежью
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь

Волонтерство как социальный феномен изучается историками, психологами, юристами, экономистами, специалистами в области социальной педагогики и социальной работы, а также многими другими науками. В российской социологии волонтерство или же добровольчество, как правило, рассматривается с позиции социальной работы.

Современное добровольчество в России рассматривает Л.В. Киреева в научной статье «Феномен современного добровольчества». Автор анализирует формы, принципы и мотивы волонтерства, выявляет признаки добровольческого труда, как социально-педагогического феномена, который благотворно влияет на развитие гражданского общества [5].

Общественные науки по-своему подходят к изучению понятия «добровольчества», они расширяют его предметную сферу. Так, в философии феномен добровольчества рассматривается сквозь призму альтруизма. Например, Огюст Конт в своей социальной теории большое значение уделял, как раз-таки альтруизму, считая его необходимым качеством человека позитивной эпохи. Типологию альтруистов сформировал и П.А. Сорокин в XX веке индустриального общества. Он выделил несколько типов таких людей: прирождённые; потрясённые или благоприобретённые, кто пережил полную перестройку личности; промежуточный тип, который содержит в себе черты первых двух типов.

В настоящее время проблемами альтруистической активности с позиции социальной философии занимаются Д. Майерс, М. Хьюстон, Д. Кенрис, В. Штребе. В России этой проблеме посвящены работы В.Г. Лапиной, Р.Н. Азаровой, В.В. Андреевой [2].

В отечественной социологии понятие добровольчества изучается в связи с социальной помощью и благотворительностью. Если рассматривать феномен волонтерства с точки зрения социологических теорий, то, на наш взгляд, стоит обратить внимание на теорию социального действия Макса Вебера. Основываясь на сознательном отношении людей к друг другу, разъясняются их связи обществе. М. Вебер выделяется четыре типа социального воздействия: традиционное, аффективное, ценностно-рациональное и целерациональное.

В реальном поведении людей проявляются все представленные типы, однако во всех сферах социальной жизни растет степень осознанности и рациональности социальных действий. Индивид осознанно воздействует на окружающую действительность, тем самым изменяя ее. Окружающая

социальная действительность здесь – это результат воздействия значимой социальной деятельности, которая и является добровольчеством. Погрузившись в волонтерство, человек меняет общество в лучшую сторону и решает различные социальные проблемы [1].

Исследователи добровольчества также придерживаются трех подходов к изучению волонтерства, используя при этом исторические традиции и современные концепции. Каждый из подходов отражает и объясняет свою проблематику. Нынешний этап развития теории добровольческого труда представлен концепцией гражданского общества в рамках социетального подхода, экономическим и трудовым подходами [2].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что волонтерство изучается многими науками, и каждый исследователь по-своему объясняет этот феномен. Исходя из философии, это своеобразный альтруизм, который считается необходимым человеку в современной позитивной эпохе, а если рассматривать с точки зрения социологии, то добровольчество – это результат воздействия человека на окружающую его социальную действительность.

Понятие «добровольчество», а в современной западной социологии «волонтерство» (Volunteerism), используется для обозначения деятельности, осуществляемой людьми добровольно, безвозмездно, а также направленной на достижение социально значимых целей, разрешение общественных проблем [8].

Свою текущую трактовку оно получило лишь в XX столетии, когда люди на добровольных началах стали восстанавливать разрушенную в результате Первой мировой войны инфраструктуру, при этом им предоставлялись бесплатное проживание, питание и медицинские услуги. Применение военного термина в мирных целях привело к пониманию добровольчества как деятельности, которая осуществляется добровольно, безвозмездно и нацелена на решение социально значимых задач и общественных проблем [7].

Датой начала волонтерского движения считается 1920 г. Это время восстановления после Первой мировой войны и активной волонтерской деятельности. Французская и немецкая молодежь составили и реализовали первый совместный волонтерский проект, направленный на воссоздание прежних условий существования ферм и хозяйств граждан, пострадавших от военных действий. В 1920-х гг. волонтерство приобретает массовый характер. Для некоторых людей безвозмездная общественная деятельность становилась главной жизненной целью, люди меняли свою жизнь и самоотверженно посвящали ее помощи людям. 1960-е гг. характеризуются напряженными отношениями между странами. Приоритетным направлением в волонтерской деятельности этого времени является восстановление благоприятной мирной обстановки на политической арене. Попытки активистов увенчались успехом, коммуникационные контакты между странами постепенно возобновлялись, заключались сделки и договоры [4].

Волонтерство на Руси начало активно развиваться в 988 г. после принятия христианства. Христианская добродетель побуждала русский народ в мирное, а особенно в военное время, на бескорыстную помощь ближнему. Активно поддерживал волонтерскую помощь Ярослав Мудрый, при его правлении были

созданы сиротские дома, дети в которых содержались и обучались за счет пожертвований мирян. До наступления Октябрьской революции 1917 г. в нашем государстве волонтерская помощь реализовывалась по принципу «не оставь ближнего в беде» [9].

В Российской Федерации добровольчество появилось в начале 90-х гг. XX в. во время демократических преобразований в стране после развала СССР. В это время образовались новые формы самоорганизации, объединяющие людей для решения существующих проблем, в частности первые некоммерческие организации (НКО). Возникает первый масштабный опыт организованного добровольчества в Москве и Санкт-Петербурге, где десятки тысяч добровольцев участвовали в оказании помощи нуждающимся. Во время ухудшения социально-экономического положения страны в Москве были организованы добровольческие группы, которые раздали гуманитарную помощь, поступавшую из-за рубежа, более 400 тыс. чел. Волонтерами двигали энтузиазм, стремление помочь, справедливость, свобода и демократия. Одним из результатов консолидации волонтерских усилий в Москве стала инициатива, а затем и создание в 1991 г. Благотворительного фонда «Московский дом милосердия» (МДМ) – первого в России Центра развития добровольчества. В 1995 г. в России впервые прошла «Неделя добровольческих усилий – 95». В результате ее проведения в Москве «более 10 тыс. пожилых и инвалидов получили помощь от добровольцев. В последующие годы по сегодняшний день динамика количества волонтерских организаций положительна» [3, с. 62].

Спектр того, что попадает в категорию волонтерской деятельности, довольно широк. Выделяют несколько видов добровольческой деятельности: работа с детьми и подростками, забота об инвалидах, пожилых людях, проведение праздников и концертов, забота об исторических архитектурных памятниках, природоохранная деятельность, помощь в медицинских учреждениях и др.

Волонтерство подразумевает собой социальный феномен, который затрагивает все сферы общественной жизни и обладает развитым функционалом. В реализации волонтерской деятельности основными функциями добровольческого труда выступают: передача социентальных ценностей; социализация индивида, направленная на становление в гражданском обществе; интеграцию в общество социально-изолированных индивидов; создание социального капитала; скоординированная деятельность, реализованная через технологию социального посредничества, направленная на защиту прав и интересов индивида; поддержка социально незащищенных слоев населения; включение социальных инноваций в реализуемую деятельность; реализация творческой деятельности; организация превентивных мер возникновения индивидуальных социальных деприваций и общественных патологий.

С появлением и развитием глобальной сети Интернет волонтерское движение укоренилось и в социальных сетях. Здесь, по меньшей мере, 20 тыс. сообществ, объединяющих волонтеров по всей России. Вступая в подобные группы по интересам, молодые граждане включаются в общественную деятельность, инициируют значимые социальные проекты, реализуют свои интересы и цели. Волонтерские центры создают свои собственные сайты с целью

выстраивания отношений с заинтересованными сторонами. Так они продуктивнее осуществляют работу по продвижению идей добровольчества. В виртуальных сетях молодежь становится активным участником благотворительного труда, становится важной частью современного социума [6].

В настоящее время в России наблюдается тенденция роста благотворительных фондов, организаций, волонтерских объединений и обществ помощи в различных сферах, таких как здравоохранение, экология, право, спорт, культура. Безвозмездный труд волонтеров используется в различных областях: ликвидация последствий стихийных бедствий, проведение спортивных мероприятий, поиск людей, помощь социально незащищенным слоям населения и др. Часто это те сферы, где государство не справляется с нуждами граждан в поддержке. Добровольчество приносит в окружающий мир потребность в свободе, безопасности, справедливости, способствует сохранению и укреплению человеческих ценностей.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что волонтерство как феномен является важным конструктом в современном обществе.

Процессы глобализации, эволюция развития технологии способствуют все большему приобретению значимости волонтерской деятельности. Однако волонтерство – это не только современный феномен, а явление, имеющее корни, уходящие глубоко в историю. Современное общество и постоянное развитие требуют модернизации способов реализации волонтерской деятельности путем внедрения социально-экономических инноваций.

Однако мировоззрение волонтерства было, есть и будет оставаться прежним: осуществление действий, направленных на благо общества или конкретным индивидам, не предполагая вознаграждения. Неизменными останутся и мотивы волонтерства: готовность помогать нуждающимся, быть способным изменить чужую жизнь и не останавливаться в процессе самосовершенствования. Таким образом, базисными параметрами волонтерства являются безвозмездность, бескорыстие, добровольность, ответственность за другого человека, работа, нацеленная на результат.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Амирова Р.И. Волонтерство как инновационная практика в России // Научная мысль XXI века: результаты фундаментальных и прикладных исследований: м-лы Междунар. науч.-практ. конф. Самара, 2017. 80–81 с.
2. Благотворительность и добровольчество в современной России: учеб.-метод. пособие / под ред. Е.А. Вороновой, С.М. Васильевой, А.Н. Воронова. СПб, 2011, 216 с.
3. Бодренкова Г.П., Системное развитие добровольчества в России: от теории к практике// учеб.-метод. пособие. М.: АНО «СПО СОТИС». 2013. 313 с.
4. История меценатства в России. [Электронный ресурс] URL: <http://gov.cap.ru/hierarhy.asp?page=..11204/75077/419267/44z8O5/44z855> (дата обращения 23.01.2021).
5. Киреева Л.В., Феномен современного добровольчества // Вестн. правосл. Свято-Тихоновского ун-та. 2011. № 21. С. 19–25.
6. Молодежное добровольческое движение: факторы развития, условия привлечения и удержания волонтеров / З.А. Хуснутдинова [и др.] // Пед. журн. Башкортостана. 2017. № 3 (70). 118–124 с.
7. Паршина Ю. Волонтерское движение и его истоки в России // Изв. ВГПУ. 2015. №9. С. 106–109.
8. Словарь иностранных слов и выражений / авт.-сост. Е.С. Зенович. М.: Олимп; АСТ, 1998. 605 с.
9. Тарасова Н.В. Волонтерская деятельность как историко-педагогический феномен // Педагогическое образование в России. 2012. № 4. С. 46–52.

ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ

А.К. Котова, IV курс очной формы обучения
Направление 39.03.03 Организация работы с молодежью
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Одним из приоритетных направлений молодёжной политики РФ является формирование позитивного отношения молодёжи к здоровому образу жизни и закрепление мысли о важности ЗОЖ как для личностного роста, так и для общества. Это обуславливается, в первую очередь, резким ухудшением состояния здоровья молодёжи. Актуальность исследований здорового образа жизни молодёжи вызвана тяжёлым состоянием физического и духовного развития подрастающего поколения. Основная причина – распространение поведенческих факторов риска: употребление алкоголя, табакокурение, наркомания и др. [5]. Именно поэтому состояние здоровья современной молодёжи вызывает опасения. Стоит заметить, что формирование здорового образа жизни зависит не только от личного желания, но и от модных тенденций.

Для изучения основных аспектов популяризации здорового образа жизни среди молодёжи нужно решить следующие задачи: определить компоненты здорового образа жизни, выявить тенденции популяризации здорового образа жизни среди молодёжи, определить основные сферы деятельности молодёжи, которые затрагивает ЗОЖ.

Здоровье всегда считалось значимой ценностью, являющейся важной основой активной творческой жизни, счастья, радости и благополучия человека. В тоже время качество здоровья подрастающего поколения является показателем благополучия общества и государства, и отражает не только настоящую ситуацию, но и даёт точный прогноз на будущее.

В настоящее время в научной системе знаний о человеке можно выделить следующие определения понятия ЗОЖ: здоровый образ жизни – это «система взглядов, складывающаяся в процессе жизни под влиянием различных факторов на проблему здоровья как конкретное выражение возможностей человека в достижении любой поставленной им цели» [1, с. 43]; «сложившийся у человека способ организации производственной, бытовой, и культурной сторон жизнедеятельности, позволяющей в той или иной мере реализовать свой творческий потенциал» [2, с. 8]; «социально и исторически определенное представление о здоровье, а также и средствах и методах его интеграции в практическую жизнь [4, с. 12]; «типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма, обеспечивая тем самым успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций независимо от пола, экономической и социально-психологической» [3, с. 2].

Итак, дадим обобщённое понятие ЗОЖ – это система мероприятий, как физических, так и духовных, которые направлены на поддержание жизнедеятельности человека, опираясь на все аспекты существования (здоровье, карьера, семья, досуг, дружба и так далее) на достойном уровне.

Проанализировав литературу, можно выделить основные компоненты, на основе которых и строится ведение здорового образа жизни. К ним относятся: рациональное питание, физическая активность, общая гигиена организма, закаливание и отказ от вредных привычек.

Здоровый образ жизни затрагивает основную деятельность человека, куда входят: трудовая, социальная, психологическая, интеллектуальная, двигательная активность, общение и бытовые взаимоотношения. Это значит, что если молодёжь будет придерживаться здорового образа жизни, то и качество её деятельности улучшится.

Различные подходы к пониманию феномена ЗОЖ позволяют сделать вывод о том, что он объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях и выражает ориентированность деятельности личности в направлении формирования, сохранения и укрепления как индивидуального, так и общественного здоровья.

Среди тенденций популяризации ЗОЖ стоит выделить моду на спорт и правильное питание, привязку в СМИ красивого, спортивного тела и ЗОЖ к высокому качеству жизни и успеху. На самом деле, следуя нарастающим тенденциям и моде на спорт, можно грамотно выстроить молодёжную политику, направленную на популяризацию ЗОЖ среди молодёжи. Это связано с мобильностью группы и привязанности к трендам.

Таким образом, ЗОЖ и его популяризация среди молодежи играют важное значение для будущего России. Необходимо сделать занятия спортом более интересными и доступными для молодежи. В таком случае количество людей, желающих придерживаться здоровому образу жизни среди молодёжи, будет возрастать. Тем самым, каждый сможет улучшить качество своей жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абаскалова Н.П. Теория и практика формирования здорового образа жизни учащихся и студентов в системе «школа-вуз»: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Новосибирск: НГПУ. 2001. 46 с.
2. Акилов М.В. Индивидуальный стиль здорового образа жизни – цель обучения в системе физкультурного образования // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2000. №2. С. 8–10.
3. Виленский М.Я., Авчинникова С.Д. Методологический анализ общего и особенного в понятии «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни» // Теория и практика физической культуры 2004. С. 2–5.
4. Страхова И.Б. Здоровый образ жизни как способ интеграция в социум; автореф. дис. ... канд. социол. наук. Новосибирск, 2005. 18 с.
5. Тиосова Т.Н. Формирование заинтересованности у студентов в здоровом образе жизни // Интерактивная наука. 2020. № 8 (54). С. 20–23. doi:10.21661/r-552407.

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ В СФЕРЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНОЙ МОЛОДЕЖИ

О.В. Комендантова, IV курс очной формы обучения
Направление 39.03.03 Организация работы с молодежью
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. С.Н. Добросмыслова
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь

Патриотическое воспитание школьной молодежи – одна из составных

частей современного воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях, где воспитание направлено на формирование у обучающихся высокого патриотического сознания, чувства верности Отечеству и готовности к исполнению гражданского долга.

Однако данная позиция сохранялась не всегда. В 80–90-е гг. XX в. произошло резкое снижение патриотической работы с молодежью, что было связано с развалом СССР. Патриотическое воспитание в тот период продолжалось лишь в общественных организациях, военных клубах и, благодаря собственному желанию офицеров, вернувшихся из Афганистана [3]. И лишь в начале 2000-х гг. со сменой власти государство осознало важность и необходимость данного направления и стало принимать меры по его возрождению.

С 2016 по 2020 гг. Правительством реализовывалась государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы» [2]. Программа была разработана с учетом накопленных знаний, опыта и традиций патриотического воспитания граждан и была направлена на все возрастные группы, в том числе школьную молодежь.

С 1 января 2021 г. началась реализация нового федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан РФ» в рамках нацпроекта «Образование». Распоряжением Правительством РФ от 2 ноября 2020 г. № 2945-р был утвержден план мероприятий по реализации в 2021–2025 гг. Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. Направлениями по воспитательной работе в сфере патриотического воспитания, согласно новому проекту, являются формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям всех этносов Российской Федерации, природе и окружающей среде.

В.П. Лукьянова выделяет восемь компонентов, необходимых для воспитания настоящего патриота [1]: 1) культурно-исторический компонент предполагает изучение истории России, знакомство со знаменательными событиями, в которых отражены как победы, так и поражения. Это способствует воспитанию у школьной молодежи гордости за Родину, формированию патриотизма; 2) духовно-нравственный компонент предполагает развитие у школьной молодежи гражданской активности и формирование правильных установок, ценностей и мировоззрения, с помощью, изучения вопросов патриотизма; 3) военно-исторический компонент предполагает укрепление новых воинских традиций; 4) правовой компонент предполагает изучение законов, развитие ответственности молодежи по отношению к законам РФ, нормам и ценностям установленным в обществе; 5) военно-технический компонент предполагает формирование основных качеств, свойств, навыков, привычек, необходимых для выполнения обязанностей по военной службе; 6) физический компонент заключается в физической подготовке, укреплении здоровья, улучшении физической формы, а также в формировании правильных привычек и здорового образа жизни для сохранения, укрепления и коррекции здоровья, улучшения физического состояния; 7) профессионально-деятельностный

компонент направлен на формирование добросовестного и ответственного отношения к труду, связанному со служением Отечеству; 8) психологический компонент предполагает формирование устойчивого положительного отношения к воинской службе; воспитание морально-психологической готовности отстаивать национальные ценности в области патриотизма.

В современной педагогической науке представлены методы по работе со школьной молодежью по формированию чувства патриотизма, предложенные Ю.К. Бабанским: «методы формирования сознания личности (рассказ, беседа, диспут, дискуссия); методы организации деятельности и формирования опыта поведения личности (упражнение, педагогическое требование, поручение, общественное мнение); методы стимулирования деятельности и поведения (соревнование, поощрение); методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании (контроль, самоконтроль, самооценка)» [4, с. 707].

Среди современных форм организации патриотического воспитания школьной молодежи в общеобразовательных учреждениях выделяют следующие: классные часы, экскурсии, военно-спортивные игры, конкурсы, викторины, встречи с ветеранами ВОВ, празднование памятных дат, проведение выставок, просмотров видеофильмов, проведение военно-патриотических конкурсов, посещение воинской части, обращение к государственной символике, сбор материала о судьбе своих предков, родственников – участников Великой Отечественной войны, локальных войн, знакомство с семейными реликвиями, хранящими память о них.

Таким образом, анализ исследований по проблеме показал, что в настоящее время особенно важно возрождение духовности, воспитание школьной молодежи в духе патриотизма, любви к Отечеству.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выршиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание молодёжи в современном обществе: монография. Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. 172 с.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» URL: <https://base.garant.ru/71296398/> (дата обращения 01.03.2021).
3. Тимошенко Ю.В. Развитие патриотического воспитания в России // Молодой ученый. 2018. № 25 (211). С. 319–322. URL: <https://moluch.ru/archive/211/51660/> (дата обращения: 01.03.2021).
4. Чиркунова А.Е., Сорокина И.Р. Формирование гражданско-патриотического воспитания учащихся в общеобразовательной школе // Молодой ученый. 2014. № 21 (80). С. 706–709. URL: <https://moluch.ru/archive/80/14351/> (дата обращения: 01.03.2021).

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ

В.В. Морозова, IV курс очной формы обучения
Направление 39.03.03 Организация работы с молодежью
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

С каждым годом область применения инновационных технологий возрастает в геометрической прогрессии. Принципы, по которым строится Интернет, были применены еще в 1969 г., а сегодня он содержит в себе и отражает все сферы жизнедеятельности человека.

С увеличением степени влияния интернет-ресурсов увеличивается и количество их пользователей. В 2020 г. агентством We Are Social и разработчиками инструмента Hootsuite был проведен подсчет интернет-пользователей по всему миру. Результаты подсчета показали, что общая интернет-аудитория сегодня насчитывает 4,57 млрд чел. по всему миру (почти 60% населения Земли) [8].

Результаты исследования, проводившегося Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в январе 2019 г., показали, что подавляющее большинство подростков в возрасте от 14 до 17 лет (98%) отметили, что пользуются интернетом ежедневно, среди людей старше 18 лет об этом сообщили 69% респондентов [4].

Бум технологий Web 2.0 стал огромной возможностью и площадкой для самореализации, но вместе с тем ввел потребности быть знаменитым, обожаемым и успешным, за чем и гонится абсолютное большинство интернет-пользователей. Можно сказать, что современный интернет-пользователь незаметно для себя стал заложником виртуальной реальности.

В 2013 г. В.А. Чумаковой было проведено исследование, целью которого стало выявление психологических особенностей интернет-коммуникации в социальных сетях. В исследовании приняли участие 139 человек в возрасте от 17 до 25 лет. Среди психологических особенностей интернет-коммуникаций чаще всего отметились следующие: повышенная вербальная активность; разорванность коммуникации; короткие и эгоцентричные коммуникативные акты; специфический этикет общения, новый язык; эмоциональное состояние во время общения; характерен опыт «потока», который отличают такие особенности: погруженность в деятельность, смена объекта деятельности, чувство удовольствия, потеря ощущения времени, чувство контроля над ситуацией.

Е.И. Богомоловой в 2015 г. было проведено исследование для выявления психологических и поведенческих особенностей пользователей социальных сетей на основе анализа активности их деятельности [2].

По результатам обобщенных данных исследования, в целом, активные пользователи легки в общении, достаточно ориентированы на получение социального одобрения. Они социально смелы, у них достаточно развито абстрактное мышление. Неконсервативны, склонны к экспериментированию, восприимчивы к переменам. Слабо сдерживают свои эмоции и обладают низким самоконтролем, могут быть конфликтны. Малообязательны и непостоянны, склонны потворствовать своим желаниям и стремятся искать выгоду в ситуациях.

Пользователи с низкой активностью более интеллектуально развиты, более обучаемы. Они скрытны и обособлены от других; недоверчивы, критичны по отношению к людям. Склонны к изолированности от группы, спокойны и сдержаны в отношениях с другими, уверены в себе и своих силах. Застенчивы, сдержаны в отношениях с другими (особенно незнакомыми) людьми. Эмоционально устойчивы и выдержанны, склонны трезво оценивать действительность. Консервативны, весьма принципиальны, терпимы к традициям и склонны сопротивляться переменам.

Также, в июле 2017 г. интернет-ресурсом ВКонтакте проводился анкетный

опрос среди пользователей в возрасте от 14 до 25 лет. В исследовании приняли участие около 10 000 респондентов. В итоге мы имеем следующие данные: 50% пользователей регулярно удаляют историю браузера. Из них 25% ради очистки места, а 22% ради приватности; 70% пользователей готовы заблокировать собеседника за грубость, хотя сами не пренебрегают ей; 64% заявили, что не следуют трендам; 81% рассказывают о своих успехах; 62% ежедневно смотрят видеоролики во ВКонтакте и 53% на YouTube [7].

Учитывая неоднозначную специфику контента, публикующегося на просторах Интернета, несложно догадаться, что ценности молодежи со временем могут трансформироваться и заменяться на качественно новые, как положительные, так и отрицательные. Дети, с ранних лет включенные в виртуальное пространство, заблаговременно знакомятся с достижениями и пороками общества.

Небывалый рост скорости и объема передаваемой информации, новые методы ее поиска и хранения, уникальные возможности производства, новые виды деятельности в сети – все это привело к возникновению информационного общества. При этом многие эксперты в сфере информации придают процессам информатизации негативный оттенок, который проявляется в унификации человечества, потери личной индивидуальности и ослаблении духовных ценностей.

Ценности индивида рассматривают как систему сложных взаимодополняющих убеждений, которые оказывают влияние на часть личности, ответственной за мотивацию, потребности и мировоззрение, контролирующие и направляющие поведение в социуме [5].

При изучении влияния Интернета на молодежь исследователями рассматривается вопрос информационно-коммуникативных компетенций современной личности. В виртуальном пространстве происходит киберсоциализация человека, иначе говоря, изменение его сознания под воздействием современных информационных технологий. В рамках данного процесса формируются новые ожидания, интересы и цели личности, а также потребности и ценностные установки [6].

Наряду с размытием сознания человека через Сеть возможно навязывание образов, моделей поведения и ценностей [9]. В связи с этим утрачивается индивидуальность, возникает склонность к апатии и депрессивным настроениям, эгоцентризм, бездуховность.

В такой сложной и противоречивой среде вполне логично встает вопрос о гармоничном формировании ценностных ориентиров молодежи. И, отвечая на него, мы обратились к ряду исследований, ориентированных на систему ценностей среднестатистического молодого человека.

Первое исследование было проведено в 2020 г. среди обучающихся 1-3 курсов РЭУ им. Г.В. Плеханова, а также НИУ ВШЭ, Финансового университета при Правительстве РФ, МПГУ, РНИМУ им. Н.И. Пирогова, МГМУ им. И.М. Сеченова, ГУУ, РГГУ, РУДН, РГУ им. А.Н. Косыгина и т. д. В исследовании приняли участие 216 респондентов. Форма исследования – анкетирование, состоящие из 13 вопросов [1]. Отвечая на вопрос о влиянии Интернета на повседневную жизнь, 90% респондентов заметили это влияние на

свою жизнь. При этом 75% опрошенных признали, что это влияние бывает как позитивным, так и негативным. 66% заметили неосознанное сравнение себя с другими людьми, встречающимися в сети Интернет. Также 32% опрошенных признались, что контент, публикующийся в Сети, может оказать влияние на них и повлиять на мнение о тех поступках, на которые они бы не решились ранее (участие в митинге, изменение внешности, увольнение с работы).

В следующем исследовании, проведенном также в 2020 г., приняли участие молодые люди г. Белгорода в возрасте от 15 до 24 лет. Выборочная совокупность составила 105 человек. Форма исследования – анкетирование, состоящее из 22 вопросов [10]. Согласно результатам исследования, наиболее важными для молодежи являются дружба, собственная жизнь, здоровье и хорошие отношения в семье. Также большинство опрошенных утверждает, что в людях ценятся такие качества, как доброта, юмор, отзывчивость, интеллектуальные способности и уверенность в себе.

Другие исследователи утверждают, что на данный момент сосуществуют две различные модели ценностных систем: постиндустриальная индивидуалистическая и патриархальная коллективистская.

Таким образом, формирование ценностных предпочтений и ориентаций российской молодежи происходит в рамках ценностного противостояния. Современная молодежь ориентирована на ценности индивидуализма, личного успеха, самостоятельности и в целом западные ценности. Однако базовая система ценностей остается традиционной, меняется лишь способ достижения целей и планов, которые в новых социально-экономических и рыночных условиях реализуются на основе индивидуальных стратегий личного успеха. Для современного молодого человека России до сих пор базовыми остаются духовные ценности.

Отличительной чертой в плане ценностных предпочтений у человека информационной эпохи является бесконечное и ненасытное стремление к чувственным удовольствиям и достатку.

Говоря о формировании ценностных ориентаций личности, нельзя не обратить внимание на процесс социализации. Как социализация, так и формирование ценностных ориентаций имеют свои этапы. Условно процесс социализации можно разделить на 4 этапа – детство, юность, зрелость, старость. Формирование ценностей происходит на этапе ранней юности (15–17 лет). Однако, поскольку социализация протекает в обществе, личность наполняется различными стереотипами, искажающими систему ценностей, мировоззрение, ожидания личности. Так, по теории «стереотипизации» общественного мнения У. Липпманна, внедренные через СМИ в индивидуальное и общественное сознание стереотипы являются одной из составляющих формирования традиций и привычек индивида и общества, оказывают мощнейшее воздействие на формирование когнитивных процессов [11].

Поскольку Интернет является площадкой, на которой человек может сам сформировать свою референтную группу, выбирать и управлять источниками информации, особую роль в создании у молодежи устойчивых поведенческих установок, а вслед за этим – идеалов и ценностей, играют средства массовой

информации и социальные сети.

Существует большое количество исследований и исследователей, предупреждающих о разрушительном характере некоторого контента, транслируемого через различные СМИ, Интернет и медиапродукцию.

Однако, несмотря на внедрение в массовое сознание через Интернет и медиасферу таких стереотипов поведения, как отказ от традиционной семьи, толерантное отношение к однополым бракам, приобретение богатства любой ценой, даже за счёт своих близких, данные опросов показывают, что семья, счастье, солидарность и взаимопомощь продолжают оставаться в нашем обществе ценностями высшего порядка.

Исходя из того, что цифровая среда становится еще одним пространством, задающим профессиональные ориентиры, ряд исследователей провели массовый опрос среди 1500 респондентов в возрасте от 15 до 24 лет с целью выявления влияния цифровых коммуникаций на формирование профессиональной культуры российской молодежи [3].

Устанавливая взаимосвязь профессиональной культуры современной российской молодежи и специфики стратегии применения ими цифровых коммуникаций, респонденты были поделены на три типа профессиональной адаптации: идеалисты, традиционалисты и прагматики. Удельный вес представителей различных типов профессиональной адаптации соответственно составляет 28%, 32% и 40%. «Идеалисты» интенсивно и конструктивно применяют цифровые технологии в процессе формирования профессиональной культуры. «Традиционалисты» игнорируют применение цифровых технологий в процессе формирования профессиональной культуры. «Прагматики» умеренно и конструктивно применяют цифровые технологии в процессе формирования профессиональной культуры. Результаты проведенного исследования таковы: «прагматики» наиболее адаптированы к рынку. Молодежь, принадлежащая к данному типу, готова к широкому выбору потенциальных профессий, принятию вероятности работы не по выбранной специальности. Наименее адаптивны оказались «традиционалисты». Для них характерны неосознанность профессионального выбора, неготовность к продолжению обучения в процессе трудовой деятельности. Средняя степень адаптивности отличает «идеалистов», которым свойственны сформированность ценностей профессиональной культуры, установка на обучение в течение всей жизни, активная стратегия использования цифровых технологий в процессе профессионализации.

Рассматривая формирование ценностных ориентаций молодежи посредством интернет-ресурсов, нужно отметить влияние Интернета на развитие волонтерского движения, пропагандирующего толерантность, уважение, солидарность, ответственность, самосовершенствование, нравственность.

Хорошим примером послужит набирающее обороты медиаволонтерство, направленное на информационную поддержку социальных проектов, создание контента и его распространение в СМИ и социальных сетях. Медиаволонтеры помогают создавать информационное поле того или иного события, доводят информацию о результатах волонтерской деятельности до обывателей, привлекают новых волонтеров в ряды добровольческого движения.

В отличие от медиаволонтерства, которое производит техническое сопровождение, виртуальное дает возможность проявить социальную активность. Еще одним «важным качеством виртуального волонтерства может служить его использование в качестве сравнительно недорогого способа увеличения вовлеченности жителей в развитие местного сообщества». Примерами виртуального волонтерства могут выступить такие ресурсы: «Карта помощи», «Change.org», «Живой Журнал» (rozhar.ru) и «Форум доноров» [12].

На основе приведенных данных можно сделать вывод о необходимости объединения усилий государства, общественных объединений и самой молодежи для организации эффективной работы по созданию и наполнению интернет-ресурсов положительным ценностным контентом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Беккер Е.Д., Габдрахманова А.В., Трегубова Л.В. Влияние интернета на формирование ценностных ориентаций современной молодежи // Материалы Ивановских чтений. М.: РЭУ им. Г.В. Плеханова. 2020. №4 (30). С. 52–67.
2. Богомолова Е.И. Взаимосвязь личностных характеристик с особенностями активности пользователей социальных сетей интернета: дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2015. 232 с.
3. Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Пырма Р.В., Синяков А.В., Азаров А.А. Влияние цифровых коммуникаций на формирование профессиональной культуры российской молодежи: результаты комплексного прикладного исследования // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2019. № 1. С. 228–251.
4. ВЦИОМ: соцсетями ежедневно пользуются 89% подростков [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20190306/1551577366.html> (дата обращения 24.11.2020).
5. Гуркина А.Л. Основы формирования ценностных ориентаций личности // Молодой ученый. 2016. № 26 (130). С. 648–651.
6. Зорина О. А. Влияние социальных сетей на духовно-нравственное воспитание молодежи // Образование Ямала [Электронный ресурс]. URL: <http://yamal-obr.ru/articles/vliyanie-socialnykh-setej-na-duxovno-n/> (дата обращения 12.12.2020).
7. Исследование ВКонтакте: портрет молодёжи [Электронный ресурс]. URL: <https://corp.imgsmaill.ru/media/files/vk-generation.pdf> (дата обращения 25.11.2020).
8. Исследование: соцсетями пользуется более половины населения Земли [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vesti.ru/hitech/article/2432379> (дата обращения 24.11.2020).
9. Кавинова И.П., Кобзева Е.Ю. Влияние интернета на современное общество // Гуманитарный вестник. 2015. №8 (34). С. 2–17.
10. Кузнецова К.В. Влияние интернета на формирование ценностей молодёжи // Форум молодежной науки. 2020. №3 (1). С. 20–25.
11. Липпман У. Общественное мнение [Электронный ресурс]. URL: <http://socioline.ru/book/uolter-lippman-obschestvennoe-mnenie> (дата обращения 09.02.2021).
12. Овчарова К.И. Роль интернета в развитии волонтерского движения // Мир культуры: культуроведение, культурография, культурология: сб. науч. тр. /под ред. Арцыбашевой Т.Н., Салтык Г.А. Курск: Курск. гос. ун-т. 2017. С. 156–158.

ОПЫТ РОССИЙСКИХ РЕГИОНОВ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

А.Ю. Ногай, IV курс очной формы обучения
Направление 39.03.02 Социальная работа,
Научный руководитель — канд. филос. наук, доцент О.Н. Борисова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Систематизированные данные об опыте социальной работы с неполными

семьями отсутствуют. Работать в этом направлении важно, т.к. Россия относится к странам с самым высоким уровнем разводов. Согласно статистическим данным, коэффициент разводов в России колеблется в среднем от 4,1 до 5 [5]. У многих из числа разведенных имеются общие дети, около 30% таких семей имели одного ребенка, 12% имели двух и более детей [1]. Причинами появления неполных семей являются смерть одного из супругов, рождение внебрачных детей и разводы. Что касается последнего фактора, то в настоящее время в некоторых регионах реализуются социальные проекты, направленные на профилактику разводов. Рассмотрим некоторые из них.

Один из таких проектов – это «Сохраним семью – сэкономим Россию», реализуемый в Пермском крае с 2017 г. Его целью является создание условий для становления и развития региональной системы родительского образования взрослых и детей в Пермском крае. Авторы данного проекта считают, что родительское образование является залогом семейного благополучия. Так на базе детских библиотек было открыто около 50 информационно-методических центров, которые занимаются родительским просвещением.

Функционирование центра обеспечивают работники культуры, здравоохранения, педагоги детских садов и школ, специалисты КДНиЗП и др. Деятельность данных центров предусматривает пропаганду ответственного и позитивного родительства, а также основ родовой культуры и семейных ценностей на встречах с семьями; организацию семейного досуга и работы родительских объединений; содействие обмену опытом родительского просвещения в учреждениях района. Так, например, в центре проводятся уроки семейной любви «Семья и семейные ценности», на которых у родителей формируют знания о семейных ценностях, а также повышают педагогическую культуру, взаимоуважение и заботу друг о друге.

Каждому центру предоставлен кейс учебно-методических пособий по родительскому образованию; предусмотрены консультации специалистов и родителей; проводятся лекции и вебинары, осуществляется просмотр видеороликов на разные тематики, а также раздача буклетов и памяток. Таким образом, организаторы данного проекта хотят возродить традиционные семейные ценности и тем самым профилактировать возникновение неполных семей [4].

Еще один проект – «Большие чувства», реализуемый в Томской области с 2016 г., – это образовательно-мотивационная программа для молодых семей г. Северска и Томской области. Программа направлена на оказание комплексной психологической помощи и поддержки молодым семьям, находящимся в официально зарегистрированном браке, и столкнувшимся с трудностями в отношениях. «Большие чувства» позволяет не только улучшить взаимоотношения между супругами, но и выстроить гармоничные отношения со своими детьми или родителями. Целью проекта является создание условий для развития у молодых семей Томской области культуры и ценности сохранения и развития семьи, построения гармоничных взаимоотношений.

Работа с семьями состоит из тренингов, семинаров, индивидуальных консультаций; романтической и культурно-досуговой программы; спортивных

мероприятий и активных видов отдыха; семейных мероприятий с привлечением детей. Проанализировав опыт данного проекта, стоит отметить, что в результате его реализации были достигнуты следующие результаты: укрепление института семьи и семейных ценностей; всем участникам оказана помощь в решении психологических проблем внутри семьи; проведена профилактика бракоразводного процесса; семьи-участники распространяют информацию, полученную из программы проекта, делятся приобретенным опытом и привлекают потенциальных участников среди своего окружения, нуждающихся в прохождении программы проекта [2].

Еще одним примером профилактики возникновения неполных семей является онлайн-проект «Вместе навсегда», который с 2020 г. запущен в Чувашской республике. Целью данного проекта является повышение уровня информированности о закономерностях системных семейных процессов у лиц, готовящихся вступить в брак и лиц, находящихся на стадии бракоразводного процесса. Онлайн-проект направлен на укрепление и сохранение здоровой семьи и профилактику разводов в период пандемии коронавируса.

Специалисты проекта оказывают помощь молодоженам и семейным парам в разрешении внутрисемейных конфликтов, а также повышают уровень социальных и психологических знаний супругов, помогают сохранить семью, освоить новые социальные роли и как итог – сохранить любовь и взаимопонимание. Таким образом, в рамках проекта осуществляется комплекс мероприятий, направленных на повышение информированности семейных пар о способах построения благополучных семейных отношений, конструктивного преодоления семейных кризисов.

Работа проводится в форме консультации специалиста с супружеской парой. Клиентами являются семьи, которые находятся на грани развода или на стадии бракоразводного процесса. За время консультации специалист помогает найти пути решения проблем, конфликтных ситуаций и кризисов супругов. Такие встречи благоприятно влияют на семью, супруги понимают свои ошибки и нацеливаются на продолжение работы над своими отношениями.

Проанализировав проект «Вместе навсегда», хочется отметить, что работа начала вестись совсем недавно, но уже начали поступать первые положительные отзывы о такой форме работы, что уже является показателем успешности данного проекта [3].

Таким образом, на территории России в нескольких регионах осуществляется профилактика возникновения неполных семей, которая направлена на решение и предотвращение супружеских конфликтов и кризисов, тем самым уводя семью от бракоразводного процесса. Такой анализ опыта других регионов может положительно сказаться на социальной работе с неполной семьей во всей стране. Субъекты Российской Федерации могут при сотрудничестве с регионами, где уже есть эта практика, реализовать на своей территории похожие проекты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Всероссийская перепись населения // Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики URL: https://tmb.gks.ru/storage/mediabank/reliz_14022020.pdf

(дата обращения: 19.01.2021).

2. Проект «Большие чувства» // Портал «Добро». URL: <https://dobro.ru/projects/социальный-семейный-проект-большие-чувства> (дата обращения: 24.02.2021).

3. Проект «Вместе навсегда – высшая цель семейной жизни» // Союз женщин России. URL: https://wuor.ru/posts/10572-prodolzhaetsya_realizatsiya_proekta_vmeste_navsegda_visshaya_tsel_semeinoi_zhizni (дата обращения: 24.02.2021).

4. Проект «Сохраним семью – сбережем Россию» // ЧОУ ДПО Академия родительского образования. URL: <http://www.aro-perm.ru/proekt-sokhranim-semyu-sberezhyem-gossiyu/> (дата обращения: 24.02.2021).

5. Статистика браков и разводов по данным Росстат // Статистика и показатели. URL: <https://rosinfostat.ru/braki-razvodi/> (дата обращения: 19.01.2021).

ПРОБЛЕМА РОМАНТИЗАЦИИ WEBCAM ИНДУСТРИИ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ

Н.Ю. Плешнёва, IV курс очной формы обучения

Направление подготовки 39.03.03 Организация работы с молодежью

Научный руководитель – канд. психол. наук, ст. преподаватель Н.Ю. Макеева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Молодежь играет важную роль в социальной, экономической, политической, культурной подсистемах общества. Социализация, социальное развитие и успешное взросление подрастающего поколения способствуют поддержанию социальной стабильности и преодолению девиаций, дисфункций и отклонений. Именно поэтому государства уделяют повышенное внимание молодежной политике, позволяющей институционализировать процесс взросления граждан.

Молодёжь «как особая возрастная и социальная группа всегда по-своему воспринимала ценности культуры, что порождало в разные времена молодёжный сленг и эпатазирующие формы субкультуры» [3, с. 37].

Один из классиков мировой ювенологии С. Холл обращает внимание на противоречивость характера молодого человека, в котором «сменяются весёлость и уныние, уверенность в себе и застенчивость, альтруизм и эгоизм, высокие нравственные стремления и низкие побуждения, тяга к общению и уединению, чувствительность и апатия» [1, с. 26].

Значительное влияние на социальный и культурный облик подрастающего поколения оказывают имманентно присущие ему процессы пубертации и акселерации, в результате действия которых духовно-нравственные, ценностные барьеры могут утрачивать свою силу на короткое или продолжительное время.

Ситуация также осложняется тем, что молодёжь занимает неустойчивое социальное положение, характеризуемое фразой «уже не дети, но ещё и не взрослые». С точки зрения И.М. Ильинского, проблема социального статуса молодёжи состоит в том, что она зависима и живёт как бы «в кредит», её самостоятельность в принятии важных решений ограничена и в то же время перед ней всегда стоит проблема выбора работы, профессии, нравственного и социального самоопределения [2].

С развитием интернет технологий, в мире и в частности, в России, начала расти новая группа социального риска, а именно, вебкам индустрия. Вебкам (от англ. Webcam – веб-камера) – это онлайн общение между моделью и ее зрителями

(мемберами), носящее чаще эротический характер, за денежное вознаграждение.

Этическая оценка общественностью такого явления, как вебкам, неоднозначна. Причина в том, что кроме нравственных аспектов данного явления в нем в большой степени присутствует и экономический элемент. В ряде стран, вебкам рассматривается как профессиональная экономическая деятельность [4]. Более того, в отличие от реальной проституции, вебкам – относительно безопасная платформа, препятствующая росту числа венерических заболеваний и физическому насилию. Но так ли положителен и безвреден вебкам, как принято о нём сейчас говорить?

Стереотип о том, что вебкам – это легкие деньги для молодёжи отчасти формируют сами работодатели. «Легкая работа для студенток», «Присоединяйся к нам и начни свой путь к богатству!», – призывают сайты известных вебкам-студий. В стремительно набирающих популярность социальных сетях TikTok и Instagram опытные модели рассказывают о преимуществах несложного бизнеса, агитируя молодых девушек к работе, ради исполнения всех своих желаний.

Известно, что в силу возрастных и психологических особенностей, молодёжи присущи авантюризм, доверчивость и желание лёгкой прибыли. Молодёжь стремится за трендами и не признаёт жизни «от выходных до выходных» за среднюю заработную плату. Молодые люди стремятся к независимости, формируя в сознании «американскую мечту», нередко забывая о том, что вместо свободы, обретают лишь клетку.

По своей сути, вебкам можно приравнять к сексуальной объективации. Сексуальная объективация – это отношение к другому человеку исключительно, как к инструменту (объекту) для сексуального удовлетворения без учёта личности или способности испытывать чувства [5]. Объективация может приводить к негативным психологическим последствиям, в том числе, отчаянию, депрессии и снижению самооценки, в результате убеждения, что знания и умения не признаются, и никогда не будут признаваться в обществе.

Сталкинг, деанонизация и шантаж, вот с чем ещё ежедневно сталкиваются вебмодели. Вебкам практически невозможно совмещать со многими видами работы и учебы из-за риска нарушения анонимности. «Есть одна довольно популярная модель, у которой больше 300 тысяч подписчиков, она учится на врача. Понятно, что если в больнице, в которой она будет работать, об этом узнают, то ее просто выгонят» – делится вебкам-модель в проекте «Без лица» [6].

Деанон – один из главных страхов для большинства кибермоделей. Клиенты часто пытаются узнать их настоящие имена, места жительства, страницы в соцсетях. Именно поэтому, например, большинство моделей довольствуются «пустыми» профилями.

Проект «Без лица» рассказывает, что настоящее имя каждой пятой модели становится известным. «На западе с этим вроде спокойно, всем давно все равно, но не у нас». «В вебкаме, в любом случае, нужно быть готовой к деанону и последующей травле. «Нежным лучше в вебкам не идти. Меня лично деанонят минимум раз в три месяца. Угрожают разослать видео друзьям и родственникам и требуют денег, но я отказываю». «Это не та работа, которую одобряет общество, – подчеркивает «Без лица», – нужно понимать, что, записи стримов

останутся там навсегда [6].

Подводя итоги, хочется отметить, что целью нашей статьи не являлось осуждение WebCam индустрии, в целом. Не все кибермодели – жертвы и не каждый зритель – преследователь. Однако, романтизация чего-либо, без объективной оценки и с учётом утаивания большинства опасных факторов, служит своеобразной приманкой для молодёжи, после чего, соскочить «с крючка» бывает очень непросто.

Поэтому, наша цель – обратить внимание общества на эту проблему, задуматься об изменении морально-нравственных ориентаций молодёжи под влиянием современной информатизации, не дать развития тем направлениям социальных рисков, которые приводят к нравственному релятивизму.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вишневецкий Ю.Р., Шапко В.Т. Парадоксальный молодой человек // Социс. 2006. № 6. С. 26–36.
2. Ильинский И.М. Молодежь и молодежная политика [Философия. История. Теория]. М.: Голос, 2001. 694 с.
3. Митрошенков О.А. Пространство российской духовной культуры: испытание переменами// Социс. № 11. 2005. С. 37–46.
4. Пресли Л. Вебкаминг изнутри: проституция или перформанс. [Электронный ресурс]/ URL: <https://www.bbc.com/russian/features-40885612> (дата обращения 27.02.2021).
5. Ролдугина И. Что такое объективация? [Электронный ресурс] URL: <https://postnauka.ru/faq/47807> (дата обращения 28.02.2021).
6. Синеокая Н. Нелёгкие деньги: как работает вебкам-моделлинг. [Электронный ресурс]. URL: <https://theyyshka.ru/28104-webcam-industry/> (дата обращения 27.02.2021).

ПОКАЗАТЕЛИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

А.С. Серегина, IV курс очной формы обучения
Направление 39.03.03 Организация работы с молодежью
Научный руководитель – д-р. пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Исследование качества жизни современной молодёжи необходимо начать с уточнения понятия «молодёжь». Молодежь – «социально-демографическая группа с характерными для нее возрастными, социально-психологическими свойствами и социальными ценностями, которые обуславливаются уровнем социально-экономического, культурного развития, особенностями социализации в российском обществе» [1, с. 110]. Т.е. среди факторов социологического определения «молодежь» исследователями выделяются: возрастные границы и социально-психологические особенности; специфика социального статуса, ролевых функций, социокультурного поведения; процесс социализации как единство социальной адаптации молодежи и индивидуализации.

Основными показателями качества жизни молодёжи являются: доходы, комфорт жилища, качество здравоохранения, качество образования, качество окружающей среды, демографические тенденции (показатели ожидаемой продолжительности жизни, рождаемости, смертности, брачности, разводимости).

Чтобы сделать вывод о качестве жизни современной молодёжи, необходимо обратиться к статистическим данным.

Доходы. Реальные располагаемые доходы молодых людей России по итогам 2020 г. снизились на 3,5%, об этом говорится в предварительной оценке Росстата. Снижение располагаемых доходов россиян стало максимальным с 2016 г., когда этот показатель достиг 4,5%. В 2020 году реальные располагаемые доходы снижались три квартала подряд. В первом квартале года был зафиксирован рост на 1%, во втором квартале снижение достигло 7,9%, в третьем – 5,3%, в четвертом снижение замедлилось до 1,7% [2].

Качество жилища. Ознакомившись со статистикой Росстата, можно сделать вывод, что жилищные условия населения за последние года улучшаются, растет число приватизированных и отремонтированных помещений, уменьшается количество нуждающихся в жилых помещениях, растет число квартир, увеличивается площадь жилых помещений [2].

Качество здравоохранения. Уровень здравоохранения в настоящее время в России остается недостаточно высоким в сравнении с развитыми странами. Доступность населения к услугам медицины не везде одинакова. Открытие ФАПов на селе не решает проблему сельских жителей. Однако, уровень развития медицины в Москве и Санкт-Петербурге находится на весьма показательном высоком уровне.

Число больниц за последние 15 лет на указанный период сократилось почти в 2 раза. Численность медицинского персонала росла вплоть до 2014 г. А затем начала снижаться, причем, как показали статистические данные, за последние годы достаточно существенными темпами [2].

Качество образования. В 2018 г. ПТУ, профессиональных лицеев, техникумов и колледжей в нашей стране имелось 3658. По оперативным сведениям статистиков, в них обучалось: в учреждениях начального профобразования (ПТУ и лицеях) – 542,1 тыс. студентов (в 2017 г. – 543,2 тыс. студентов); в колледжах, техникумах и иных организациях, дающих среднее специальное образование в 2018 г. проходило обучение 2464,3 тыс. человек. Для сравнения, в 2017 г. в учреждениях этого типа училось 2387,4 тыс. студентов.

Динамика высших учебных заведений за последний исторический период также противоречива. Сначала их количество росло, составив на начало 2000/2001 уч. г. 965, а на начало 2010/2011 уч. г. – 1115. В дальнейшем из-за поглощения мелких вузов более крупными, а также вследствие ужесточения политики государства в данной сфере количество организаций стало падать. На начало 2018/2019 уч. г. их было всего 741.

Если говорить об общей динамике развития Российского образования, то она скорее отрицательная. Свидетельством тому – сокращение большинства видов образовательных организаций, которое невозможно объяснить только лишь оптимизациями и слияниями. Надо признать, что такое состояние образования соответствует общему состоянию Российского государства [3].

Качество окружающей среды. Экологические проблемы, наиболее актуальные для страны, можно разделить на следующие группы: загрязнение воздуха, почвы, воды промышленного характера; изменение природного ландшафта, вырубка лесных массивов; комплексное отрицательное влияние на окружающую среду, оказываемое крупными городами; большие объемы

сжигаемого и складированного мусора; последствия техногенных катастроф.

В отношении всех перечисленных факторов ведется постоянное наблюдение и надзор, разрабатываются меры по минимизации вреда для экологии. Но принимаемых мер не всегда достаточно для того, чтобы решить проблемы полностью.

На территории России работает огромное количество промышленных предприятий, деятельность которых отрицательно сказывается на состоянии не только расположенных в их окрестностях территорий, но и может влиять на экологию целых регионов. Выбросы, отходы попадают в воздух и воду. Реки и ветер переносят вредные вещества на огромные расстояния. Выпадая вместе с осадками, они отравляют и почву. В результате разработки месторождений изменяется естественный ландшафт, образуются провалы, оползни. Все это оказывает негативное влияние не только на состояние атмосферы, но и на здоровье людей, проживающих на территориях, подвергшихся загрязнению. Почвы на территориях месторождений надолго становятся непригодными для сельского хозяйства, строительства жилья. В больших городах ситуация усугубляется выбросами выхлопных газов и повышенными затратами электроэнергии. Это сказывается на состоянии озонового слоя планеты. Последние исследования показывают, что превышение нормы содержания выхлопных газов в воздухе наблюдается более чем в 40 городах России. С каждым годом ситуации с окружающей средой только обостряется.

Демографические тенденции. Браки, разводы: за первое десятилетие нового столетия ситуация выглядела слишком пагубно, правда только в первой половине (приблизительно с 2000 по 2005 гг.). Браков было слишком мало – до 1 млн, и на фоне этого число расторжений было слишком большим. Цифра колебалась от 600.000 до 800.000. Таким образом расторжение отношений в России происходило в 6 или 8 случаях из 10. Затем ситуация несколько улучшилась. Число браков было пиковым в 2011–2012 гг. и составило более 1.300.000. А вот число разводов в этот период несколько снизилось и колебалось около отметки 700.000. Стоит отметить, что дальше статистика расторжения в России по годам, вплоть до 2018 года остается неизменной с того момента – в среднем составляет около 610.000. А вот статистика заключения браков с 2012 года указывает на то, что это число неизменно падает [2].

Рождаемость: Рассматривая официальную статистику общего прироста постоянного населения с учетом временного фактора, региона страны и половой принадлежности новорожденных, вот, что можно отметить с точки зрения изменения количества населения: В 2012 г. прирост составил 290.676, в 2013 – 319.871, в 2014 – 305.469, в 2015 – 277.422, в 2016 – 259.661, в 2017 – 76.059, в 2018 – минус 99.712, что свидетельствует о том, что численность населения уменьшилась практически на 100.000 человек. И это был первый год за последние 6 лет, когда показатели были отрицательными.

Для анализа прогнозных данных Росстатом было составлено 3 варианта развития событий – негативный или низкий, средний или нейтральный и высокий позитивный. Рассмотрим средний вариант прогноза: в 2020 г. население страны сократится на 38.700 человек, за 2025 г. уменьшится на 133.200 человек,

а 2030 г. сократится на 217.600 человек, уже в 2035 г. будет уменьшаться на 259.600 человек ежегодно [2].

Таким образом, проанализировав статистические данные качества жизни молодежи, можно сделать вывод, что с каждым годом ситуация ухудшается, затрагивая многие сферы жизни молодых людей. Необходимо комплексное воздействие государства на все сферы жизни молодежи, для поддержания и повышения качества жизни молодых людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боголюбова Л.Н., Лазебникова А.Ю. Человек и общество. Обществознание: учебник для учащихся 11 кл. общеобраз. учреждений. Ч.2. М.: Просвещение, 2003. 214 с.
2. Статистика России: Интернет-портал. URL: <https://rosinfostat.ru> (дата обращения: 25.02.2021).
3. Федеральная служба государственной статистики: Интернет-портал. URL: <https://rosstat.gov.ru/> (дата обращения: 25.02.2021).

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЕЖНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

А.В. Сулина, IV курс очной формы обучения
Направление 39.03.03 Организация работы с молодежью
Научный руководитель – канд. филос. наук, доц. О.Н. Борисова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Мы живем во времена инновационных технологий, когда глобализация и прогресс во всех областях делают неведомые нам до этого перспективы достигаемыми. Интернет изменил лицо нашей жизни, сделал ее проще и продолжает способствовать прогрессу во всех сферах. Глобальная информационная сеть также предоставляет молодежи неограниченные возможности для поиска себя, в том числе и для открытия собственного дела. Независимо от того, хорош ли отдельный индивид в технологиях, торговле, разработке продуктов или в любой другой области, есть бесчисленное количество путей для создания успешного предприятия на базе онлайн.

Признавая необходимость развития и огромный потенциал молодежного предпринимательства во всем мире, различные агентства начали сосредотачиваться на разработке программ, которые помогают создавать, развивать и поддерживать молодежь в стремлении работать над своим бизнесом.

В попытке создать успешную систему по поддержке молодежного бизнеса в рамках программы поддержки и развития молодежного предпринимательства «Молодежный бизнес России» было проведено множество исследований, чтобы определить области, на которые нужно обратить особое внимание, выявить препятствия на пути создания молодыми людьми собственного дела в обществе и разработать стратегии их реализации [2].

Для молодого и неопытного человека открытие собственного дела может оказаться непосильной задачей. Хотя у него или у нее может быть хорошая бизнес-идея или выявленная возможность, отсутствие опыта и знакомство с миром бизнеса может значительно понизить их шансы на то, чтобы от стадии зарождения идеи перейти непосредственно к старту проекта. При открытии бизнеса возникает множество проблем. Когда человек начинает предприятие, он

должен самостоятельно решать все организационные вопросы, включая администрирование, бухгалтерский учет, налогообложение, производство, закупки, маркетинг и организацию рабочих мест. Не имея подобного опыта в прошлом, он должен изучить основы бизнеса и понять, как все работает. На этом этапе человеку нужна помощь в виде поддержки и наставничества, которые могут помочь ему начать работу и быстрее освоить основы.

Помимо других областей, таких как финансы, маркетинг, нормативные требования, регистрация и т. д., где молодые предприниматели нуждаются в обучении и помощи, им также потребуется поддержка и помощь в том, как организовать бизнес и начать работу.

Одной из важных проблем также является отсутствие деловых контактов: на начальном этапе потенциальный молодой предприниматель не знает поставщиков и клиентов на рынке. Выявление и понимание рынка закупок и знакомство с целевой аудиторией может занять довольно много времени. Было бы намного проще, если бы на этом этапе поддержка и информация по конкретному бизнесу предоставлялись через консультативные органы. Легкодоступная информация и отраслевые контакты могут значительно упростить и ускорить продвижение вперед в начале работы, и это именно те ресурсы, которые может предоставить молодым людям глобальная сеть Интернет.

У каждого проекта свой способ ведения бизнеса и собственная культура. Обеспечение ознакомления с отраслевыми процессами, знакомство с рынком и поставщиками, включая общую методологию и процедуры ведения бизнеса, могут значительно упростить задачу для молодых специалистов, сэкономив много времени. Такая поддержка может быть предоставлена обученными работниками и исследователями с опытом в дистанционном формате через правительственные агентства и специальные торговые организации, что значительно увеличит доступность поддержки для будущих предпринимателей.

Если бы всем молодым предпринимателям был предоставлен доступ к наставникам, в т. ч. и в лице опытных бизнес-предпринимателей, они могли бы получить не только практическое руководство, чтобы двигаться вперед и избегать ошибок, но и некоторую уверенность, а также ускоренный темп работы, с которой они будут продвигаться вперед в своем бизнесе. Наставники, которые уже прошли этим путем, будут в состоянии направить своих молодых последователей в правильном направлении, избегая дорогостоящих ошибок.

Создание большего количества онлайн-школ и баз наставничества благоприятно повлияет на количество и качество молодежного бизнеса. Принадлежащие к одинаковым сферам деятельности менторы и ученики могут создавать отличные тандемы, предоставляющие начинающим специалистам опыт и потенциальных клиентов, а наставникам – авторитет и рекламу.

Чтобы быть предпринимателем, необходимо выполнять многопрофильную и многофункциональную роль в управлении своим предприятием. Успешный предприниматель способен не только определять возможности для бизнеса, но и проявлять инициативу в своем подходе к превращению этих возможностей в успешное предприятие. Это требует нестандартного мышления и выдающегося лидерства, креативности,

дальновидности, способностей к стратегическому и тактическому планированию, к созданию вариантов, сбору ресурсов, управлению ресурсами для достижения цели, а также вести переговоры и решать проблемы, как внутренние для бизнеса, так и с внешней средой. Именно поэтому необходимо обратить внимание на разработку программ и тренингов, направленных не только на техническую подготовку молодежи, но и на развитие их личных качеств.

Создание собственного дела на начальных этапах требует большой помощи. Чаще всего молодежи не хватает ресурсов для финансирования базовой инфраструктуры, в первую очередь для приобретения рабочего пространства.

В этом случае молодые бизнесмены могут прибегнуть к помощи еще одной инновационной инстанции – к бизнес-инкубаторам. Данные организации могут предоставлять им необходимое обучение, поддержку и наставничество, а также помещения для комфортного развития бизнеса и работы. Вместе с молодыми предпринимателями специалисты бизнес-инкубаторов занимаются наставничеством, помогают в составлении бизнес-планов и предложений, а также предоставляет консультации по финансовым, юридическим и законодательным вопросам. Они знакомят своих клиентов с сетью бизнесменов, работающих в отрасли, и такие контакты очень помогают новичкам, а также проводят тренинги по бизнес-навыкам и другие связанные с этим тренинги и конференции для молодых предпринимателей.

Разработка политики молодежного предпринимательства требует сотрудничества и интеграции множества заинтересованных сторон в обществе, правительстве, а также других секторах, включая министерства образования, труда и молодежи. Молодежная политика должна быть разработана с учетом социальной, финансовой, политической, а также микро- и макроэкономической политики как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе [1].

Естественная склонность молодежи к инновациям и изменениям делает молодых людей хорошо подходящими для предпринимательской деятельности при условии, что сообщество может оказать молодежи правильную поддержку в преодолении их проблем и повышении их шансов на успех. Молодежные предприниматели сталкиваются с более серьезными проблемами, чем взрослые предприниматели, и поэтому они выиграют от программ развития талантов. Молодежное предпринимательство также оказывает влияние на социальный, культурный и экономический прогресс общества. Создание среды, которая способствует творчеству и предоставляет возможности для предпринимательства, требует реализации многосторонних стратегий и участия на всех уровнях, включая государственный, промышленный, политический, социальный, а также образовательный секторы. Работа над программами молодежного предпринимательства может помочь решить, а также избежать многих проблем, с которыми в настоящее время сталкиваются страны, и проложить путь к лучшему будущему и прогрессивным обществам во всем мире. Именно поэтому очень важно, чтобы бизнес-сообщество и опытные ветераны предпринимательского дела продолжали играть свою роль в продвижении и развитии инновационных методов поддержки молодежного бизнеса; программы по выработке личных способностей мыслить творчески, рассматривать макро- и

микросреду, вести переговоры и управлять процессами на всех фронтах, не теряя видения, обращали на себя большее количество внимания, а такие важные предприятия как бизнес-инкубаторы получали достаточную поддержку и рекламу для дальнейшего функционирования и помощи будущим предпринимателям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андалиб Алам. Молодежное предпринимательство: концепции и доказательства): Интернет-портал. URL: <https://www.unicef.org/media/72406/file/Youth-entrepreneurship-concepts-and-evidence-issue-brief-2019.pdf> (дата обращения: 26.02.2021).
2. Международный форум лидеров бизнеса (IBLF RUSSIA): Интернет-портал. URL: <http://www.iblfrussia.org/programmes/current/detail.php?ID=290> (дата обращения: 27.02.2021).

ПРЕОДОЛЕНИЕ ДОСУГОВОЙ НЕКОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.Г. Салихова, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 39.04.02 Социальная работа,
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Современный этап развития в отношении проблем старения характеризуется формированием парадигмы, в которой отражается понимание возраста в единстве конструктивных и деструктивных аспектов цикла жизни человека. Понятие активного долголетия, сформулированное в 2002 г. в Рамочной стратегии активного долголетия Всемирной организации здравоохранения, описывает «процесс оптимизации возможностей для обеспечения здоровья, участия в жизни общества и защищенности человека с целью улучшения качества его жизни в ходе старения» [4, с. 5]. Политика активного долголетия направлена на развитие и реализацию потенциала человека, в основе которого лежит увеличение продолжительности жизни. Двудесятилетняя цель политики активного долголетия заключается в обеспечении условий для продолжения продуктивной и независимой жизни всеми гражданами при одновременной мобилизации потенциала стареющего общества для его непрерывного устойчивого развития.

Развитие социальной политики РФ, направленной на повышение качества жизни лиц пожилого возраста приобретает важное общественно-политическое значение. В 2020 г. утверждена «Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года». В данном документе акцентируется внимание на том, что действия в отношении таких граждан должны быть дифференцированы в зависимости от потенциала и потребностей различных возрастных групп граждан старшего поколения. Стратегия содержит цели, задачи, направления государственной политики, реализация которых должна улучшить качество жизни граждан старшего поколения в зависимости от их индивидуальной нуждаемости и потребностей, обеспечить более эффективное использование их потенциала и участие в жизни общества. Результатом реализации Стратегии будет являться создание условий для активного долголетия граждан старшего поколения, которые позволят повысить качество их жизни. Среди иных приоритетных направлений реализации Стратегии также выделяется направление, связанное с досугом

граждан старшего поколения, которое имеет большое значение для самореализации и социальной активности граждан старшего поколения [1].

Исследователи проблемы активного долголетия сходятся во мнении, что смысловые позиции долголетия достаточно объёмны и многоаспектны. Долголетие и «долгая активная жизнедеятельность, складываются из творчества, здорового образа жизни, духовного роста, интеллектуального совершенствования, обогащения внутреннего мира индивида» [7, с. 17–18].

Рост процента людей пожилого возраста в составе населения диктует необходимость в разработке и применения на практике подходов и методов социальной работы с пожилыми людьми, через которые будут реализовываться основные положения концепции активного долголетия.

Большинство исследователей продолжают рассматривать социальную работу с пожилыми людьми как деятельность по удовлетворению потребностей клиента и разрешению его проблем, таких как малообеспеченность, одиночество и ухудшение здоровья. В этой связи от специалиста по социальной работе требуется умение оказывать специальные виды помощи, которые не дифференцированы в зависимости от возможностей, способностей пожилого человека. Актуален пересмотр содержания социальной работы с пожилыми людьми. Данный вид деятельности должен иметь задачи «не только адаптации к возрастным изменениям, оказания различных видов помощи, но и инициирования активности пожилого человека. Необходимо привести в движение стимулы развития активности данной категории населения» [6, с. 30].

Значимой становится исследовательская и практическая задача организации сферы досуга в интересах лиц пожилого возраста. Досуговая деятельность как многоаспектный феномен позволяет решать проблемы, которые связаны с психофизиологическими возрастными изменениями лиц пожилого возраста, сохранением и развитием неутраченных функций, с адаптацией к новому социальному статусу, с адаптацией к изменяющемуся социуму. Досуг как одно из направлений «Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации» имеет большое значение в повышении уровня и качества жизни таких граждан.

Л.М. Загорская, В.А. Назаркина по итогам исследований востребованности услуг досуговых организаций г. Новосибирска потребителями третьего возраста отмечают, что многие опрошенные пожилые лица указали, что услуги досуговых центров для пенсионеров являются неактуальными, «скучными» и «неинтересными», т. е. отметили, что ассортимент предлагаемых услуг для пенсионеров формируется без учета их заинтересованности. Авторы отмечают, что при организации досуговой деятельности лиц третьего возраста «важно учитывать факторы, связанные с состоянием самочувствия занимающихся, настрой группы, учитывающее состояние здоровья участников группы, и в случае необходимости добавляются упражнения, направленные на поддержку и укрепление отдельных систем организма» [2, с. 316].

Выбор тех или иных направлений досуговой деятельности лиц пожилого возраста подвергается измерению и описанию, но не объяснению. Отметим, что досуговое поведение человека зависит от досуговой компетентности, которую

можно определить «как совокупность знаний, умений и навыков, а также личностной системы ценностных ориентаций, позволяющих рационально использовать свободное время посредством социально одобряемой деятельности, обеспечивающей отдых, органично совмещенный с разносторонним развитием личности. Именно уровень досуговой компетентности определяет, станет свободное время полезным и ценным ресурсом, умело использованным в пожилом возрасте, или обузой и тяжелым бременем» [3, с. 110].

Говоря о компетентности, исследователи имеют в виду возможность демонстрировать успешное участие в том или ином виде деятельности. Хотя это и не столь очевидно, но для сферы досуга компетентность имеет не меньшее значение, чем для профессиональной деятельности. Нехватка компетентности в сфере досуга проявляется в нескольких формах. Проблема заключается в том, что в изменившихся обстоятельствах пожилые люди предъявляют ожидания, характерные для прошлых этапов их жизни. Вторая форма некомпетентности проявляется в представлении пожилых людей о том, что отдельные формы досуга или досуг в принципе не соответствуют ролевой модели, которая «приличествует» людям их возраста. В результате они сознательно исключают ряд культурных практик из своего досугового репертуара. Третья форма досуговой некомпетентности исходит из восприятия пожилыми людьми самих себя (своих способностей и ролевых ожиданий) [5].

Таким образом, при организации досуговой деятельности лиц пожилого возраста необходимо учитывать фактор досуговой компетентности, который влияет на востребованность тех или иных направлений досуга.

Проведено эмпирическое исследование в отделении социальной адаптации отделения и культурно-творческом отделении «Тверского КЦСОН». Тема исследования: «Проблемы лиц пожилого возраста и востребованность направлений досуговой деятельности лиц пожилого возраста в условиях «Тверского КЦСОН». Проблема исследования: как сопрягается востребованность направлений досуговой деятельности с существующими проблемами лиц пожилого возраста при добровольном самостоятельном выборе досугового репертуара. Метод сбора информации – анкетирование лиц пожилого возраста, обратившихся в культурно-творческое отделение и отделение социальной адаптации КЦСОН. Произведено ранжирование частоты показателей востребованности направлений досуговой деятельности и проблем пожилых людей и сопоставительное сравнение этих показателей.

Ранжирование частоты востребованности направлений досуговой деятельности лиц пожилого возраста показывает, что наиболее востребованы направления творческих мастерских «Лоскуток», «Куклы», «Петелька» – 54%. На втором и третьем месте – курсы компьютерной грамотности и мозговая гимнастика – доля упоминаний – по 13% соответственно.

При анализе ранжирования частоты указанных проблем пожилых людей выявляется, что первое место занимают проблемы когнитивного плана, связанные с нарушением памяти, концентрации внимания, скорости реакции (20%). На втором месте проблемы социального плана, сужение круга

социальных контактов (17%). Третье место занимают проблемы, связанные с социальной адаптацией к изменяющейся цифровой среде (15%).

Доминируют проблемы когнитивного плана, проблемы, связанные с адаптацией к изменяющейся цифровой среде, проблемы сужения круга социальных контактов. Наблюдается отсутствие сопряженности проблем пожилых людей и востребованности направлений досуговой деятельности. Доминирующей проблемой лицами пожилого возраста названы проблемы когнитивного плана, однако мозговая гимнастика занимает лишь третье место в рейтинге востребованных направлений досуговой деятельности. Самое востребованное направление занятия в творческих мастерских «Лоскуток», «Куклы», «Петелька», которые хотя и создают условия для реализации творческого потенциала людей пожилого возраста, но менее эффективны в восстановлении когнитивных способностей пожилых людей и предупреждению и минимизации дегенеративных возрастных изменений по сравнению с мозговой гимнастикой, которая включает в себя комплекс занятий в рамках «Цигун-терапии». Следует отметить, что наблюдается лишь сопряженность проблем, определяемых недостаточной цифровой грамотностью и востребованностью курсов по повышению цифровой грамотности среди лиц пожилого возраста, занимают третье место по частоте упоминаний.

Таким образом, можно сделать вывод об отсутствии сопряжения востребованности направлений досуговой деятельности с существующими проблемами лиц пожилого возраста при добровольном самостоятельном выборе досугового репертуара за исключением синхронности между недостаточной цифровой грамотностью и востребованностью курсов по повышению цифровой грамотности среди лиц пожилого возраста. Интерпретировать полученные результаты исследования можно исходя из уровня досуговой компетентности лиц пожилого возраста как фактора, определяющего выбор досуговой деятельности. Востребованность курсов по повышению цифровой грамотности среди лиц пожилого возраста диктуется изменяющейся цифровой средой, невозможностью эффективно функционировать, не имея определенный уровень цифровой грамотности, т.е. в данном аспекте досуговая деятельность является не результатом добровольного выбора, а требованием среды.

Таким образом, при отсутствии сопряжения между проблемами, с которыми пожилые люди обращаются в досуговое учреждение и между непосредственными видами досуговой деятельности, которым отдают предпочтение пожилые при самостоятельном выборе, необходим пересмотр предоставления, содержания и организации досуга пожилых людей. Преодоление досуговой некомпетентности и эффективное использования потенциала досуговой деятельности диктуют необходимость в разработке и применении на практике подходов, форм и методов социальной работы и организации досуговой деятельности с учетом изменения вектора социальной работы, основными принципами которой становятся необходимость внедрения социального сопровождения, необходимость в точечных технологиях, повышение качества жизни населения, принцип солидарной ответственности, акцент на особенностях проблем индивида. При внедрении социального

сопровождения досуговой деятельности специалист по социальной работе осуществляет диагностическое индивидуальное консультирование по выявлению проблем пожилого возраста, при активном участии пожилого человека планируется досуг с учетом личностных особенностей самого человека, его возможностей, специфики его проблемных ситуаций и с учетом приоритетов развивающих технологий, оказывается содействие в реализации его инициатив и осуществляется контроль за реализацией запланированных мероприятий и изменением состояния пожилого человека. При использовании технологии социального сопровождения досуговой деятельности устраняется фактор досуговой некомпетентности лиц пожилого возраста, повышается эффективность досуговой деятельности за счет ее целенаправленности, систематичности и комплексности, что замедляет дегенеративные психофизиологические процессы старения, оптимизируется процесс адаптация к возрасту и социальной среде, следовательно, достигается реализация положений концепции активного долголетия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 5 Февраля 2016 года № 164-Р «Об утверждении Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года Правительство Российской Федерации».:URL// <http://docs.cntd.ru/document/420334631>(дата обращения: 15.12.2020 г.)
2. Загорская Л.М., Назаркина В.А. Исследование востребованности услуг досуговых организаций г. Новосибирска потребителями третьего возраста // Российское предпринимательство 2017. Т. 18. № 2. С. 3151-3168.: URL// <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vostrebovannosti-uslug-dosugovyh-organizatsiy-g-novosibirsk-potrebitelyami-tretiego-vozrasta> (дата обращения 18.12.2020).
3. Колик Г. К проблеме педагогического сопровождения досуговой деятельности людей пожилого возраста// Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И.Герцена. 2007. С.109-111.
4. Концепция политики активного долголетия /Научно-методологический доклад НИУ ВШЭ под ред. Л.Н. Овчаровой, М.А. Морозовой, О.В.Синявской // XXI Апрельская междунар. науч. конф.по проблемам развития экономики и общества. М.: ВШЭ, 2020. С. 40.
5. Культурный досуг людей пенсионного возраста /Отчет по социологическому исследованию //Московский институт социально-культурных программ МИСКП. 2014. С. 29.:URL// <http://miscp.ru/assets/docs/third-age-leisure-time.pdf> (дата обращения 15.12.2020 г.)
6. Соколова А.В. Концепция активного долголетия в социальной практике. // Вестник КРАГСИУ. Серия: теория и практика управления. 2016. № 16 (21). С. 30–35.
7. Холостова Е. И. Социальная работа с пожилыми людьми: учеб.-метод. пособие. М.: Дашков и К°. 2009. С.67.

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

Е.Е. Серякова, IV курс очной формы обучения
Направление 39.03.02 Социальная работа
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Количество пожилых людей с каждым годом увеличивается, о чём свидетельствует статистика за 2018 г. – 38,6 млн. граждан пожилого возраста, что составляет 25,4% от всего населения Российской Федерации [9], поэтому они являются объектом пристального внимания соответствующих государственных

органов и учреждений социально-медицинского обслуживания. Для решения их проблем функционируют различные дома-интернаты для престарелых и инвалидов общего типа, геронтологические и гериатрические центры, некоммерческие организации, но, несмотря на общие усилия государства и общества по поддержанию качества их жизни, многие пожилые граждане в силу различных обстоятельств оказываются одинокими, лишенными попечения близких людей. Многие ученые утверждают, что на фоне старения общества появляется необходимость в поиске новых форм по жизнеустройству пожилых людей, нуждающихся в уходе и помощи [4, с. 31].

Анализируя особенности инновационных процессов в рамках отраслей социальной сферы, приходится констатировать отдельные недостатки в соответствующем терминологическом аппарате. Обобщая многие определения, встречающиеся в литературе, следует остановиться на определении из социологического словаря: «Инновация (нововведение) – это процесс изменения, связанный с созданием, признанием и внедрением новых элементов или моделей материальной и нематериальной культур в определённые социальные системы с целью повышения качества жизни, эффективности производства и управления» [5]. Новые формы или инновационные технологии и проекты развиваются благодаря активной политике органов социальной защиты населения субъектов РФ в области социального обслуживания населения пожилого возраста. Инновационный процесс способствует достижению практических результатов по таким приоритетам: повышение качества жизни и сохранение самостоятельности в пожилом возрасте через предоставление социальных услуг; соблюдение прав и обеспечение безопасных условий для пожилых людей; оказание эффективной поддержки семьям, предоставляющим пожилым людям семейный уход.

Разработка и реализация инновационных социальных проектов и технологий стимулируют поиск новых методов работы или совершенствование существующих. «Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года» (распоряжение Правительства Российской Федерации от 05.02.2016 № 164-р) [3], в рамках которой осуществляются мероприятия, направленные на ускорение развития и закрепление позитивных изменений качества социального обслуживания пожилых людей, а также внедрение новых социальных технологий в этой области, в том числе: усовершенствование правового регулирования социальной защиты пожилых людей как получателей социальной помощи и услуг; формирование сети стационарных, нестационарных и полустационарных учреждений социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов; развитие служб новых типов (геронтологические центры, дома малой вместимости, дома (отделения) временного пребывания, мобильные социальные службы); повышение качественного уровня социального обслуживания пожилых людей, за счет повышения обеспеченности учреждений социального обслуживания медицинским и технологическим оборудованием, автотранспортными средствами различного назначения (например, социальное такси); улучшение социальной адаптации, расширение социально-культурных

возможностей лиц пожилого возраста, открывая социо-культурные учреждения нового типа; осуществление научных исследований по актуальным проблемам старения населения и его влияния на социальное развитие и положение пожилых людей, по научно-методологическому обоснованию и оценке социально-экономической эффективности применяемых технологий;

В целом, благодаря мероприятиям «Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года», интересы пожилых людей четко обозначены в качестве одного из основных приоритетов государственной социальной политики в РФ [2].

Рассмотрим существующие инновационные технологии социальной работы с пожилыми людьми.

Социальный туризм применяется с целью повышения социальной активности, укрепления здоровья и расширения круга общения, а также организации досуга пожилых людей и инвалидов. В ФЗ №132 «Об основах туристической деятельности в РФ» социальный туризм определяется как туризм, полностью или частично осуществляемый за счёт бюджетных средств, средств государственных внебюджетных фондов (в т. ч. средств, выделяемых в рамках государственной социальной помощи), а также средств работодателей [8].

Социальный туризм многообразен и не отличается уровнем активности от туризма для молодёжи, семей и других граждан. Коллективные и организованные формы социального туризма преобладают над индивидуальными и способствуют созданию среды полноценного общения, в котором человек с проблемами взаимодействует с разными людьми, устанавливает социальные контакты и имеет возможность выполнять различные социальные роли. Путешествие «устраняет чувство потери достоинства, неполноценности, интегрирует пожилых и инвалидов в общество, вследствие чего, повышается социальная активность, расширяется круг общения, укрепляется здоровье, поднимается жизненный тонус» [6, с. 64].

В наше время в России отсутствует единая государственная система развития социального туризма, только отдельные регионы реализуют данную социально-реабилитационную программу для пожилых людей. Положительных результатов достигли в Санкт-Петербурге, Москве, Краснодарском, Ставропольском, Алтайском краях и областях расположенных в основном в европейской части России. Данный факт обусловлен значительной дифференциацией доходов населения, уровнем развитием внутреннего туризма и финансированием регионов.

Серебряное волонтерство – следующая форма социальной активности пожилых людей, целью которых является самореализация, стремление быть полезным другим людям, потребность найти применение своему богатому профессиональному и житейскому опыту, а также удовлетворить потребности в общении и социализации.

На информационном сайте «Добро» дано следующее определение: Волонтер «серебряного» возраста (геронтоволонтер) – это человек в возрасте от 55 лет и старше, добровольно и безвозмездно участвующий в деятельности, направленной на решение актуальных социальных, культурных, экономических,

экологических проблем в обществе (в том числе касающейся помощи людям, территориям или животным), и применяющий собственные знания и умения для осуществления этой деятельности» [1].

Для учреждений социального обслуживания волонтеры могут стать дополнительным ресурсом для уменьшения затрат на предоставление услуг при сохранении качества. Учреждения социального обслуживания обладают достаточными ресурсами для выстраивания внутренне организованной, взаимосвязанной системы организации работы геронтово-волонтерского движения.

Серебряные волонтеры – активные и инициативные граждане, они способны работать на благо общества в различных сферах жизни, их деятельность может быть направлена на реализацию различных проектов экологического, социального и культурно-образовательного направления, а также на оказание помощи наиболее уязвимым категориям населения.

Университет третьего возраста – это возможность для пожилых людей бесплатно получить новые знания, навыки и умения, поверить в свои силы и идти в ногу со временем. Каждый пожилой человек, желающий изменить свою жизнь, может пройти обучение на следующих факультетах: историко-краеведческий, ландшафтный дизайн, английский язык, рукоделие, основы психологии, правовой. Цель проекта: расширение возможностей для реализации познавательных, интеллектуальных и информационных потребностей граждан старшего поколения [7].

Таким образом, внедрение новых форм и методов работы способствует повышению качества жизни пенсионеров и снижению социальной напряженности среди данной категории граждан. Сегодня важной задачей социальных работников, специалистов по социальной работе является внедрение в свою практическую деятельность как хорошо зарекомендовавших себя традиционных технологий, так и инновационных технологических процедур. Неотъемлемым элементом инновационных технологий социальной работы должна стать их ориентация на овладение клиентом способностей социального самообеспечения, социальной самозащиты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Волонтеры серебряного возраста. Информационный сайт «Добро». [Электронный ресурс]. URL: <https://dobro.ru/projects/14918> (дата обращения: 21.02.2021).
2. Кузнецова Е.В. Инновации в социальной работе с пожилыми людьми // Актуальные вопросы социальной работы с различными категориями населения: сб. ст. IV межрег. науч.-практ. конф. с междунар. участием. 2017. С. 146–151.
3. 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: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_193464/ (дата обращения: 07.02.2021).
4. Седых О.Г., Аранчин Д.Э. Приемная семья для граждан пожилого возраста как инновационная технология социальной работы // Baikal Research J. 2019. №3. С. 31–44. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemnaya-semya-dlya-grazhdan-pozhilogo-vozrasta-kak-innovatsionnaya-tehnologiya-sotsialnoy-raboty> (дата обращения: 17.01.2021).
5. Социологический энциклопедический словарь: на рус., англ., нем., фр. и чеш. языках / редактор-координатор – акад. РАН Г, В. Осипов. М.: ИНФРА М – НОРМА. 1998. 488 с.
6. Стрижова О.С., Праздникова Н.Н. Социальный туризм в России: проблемы и перспективы

- развития // Наука и туризм: стратегии взаимодействия. 2014. №1. С. 64–68. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-turizm-v-rossii-problemy-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 20.02.2021).
7. Университет третьего возраста. Информационный сайт «Добро». [Электронный ресурс] URL: <https://dobro.ru/projects/2214> (дата обращения: 21.02.2021).
8. Федеральный закон «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» от 24.11.1996 № 132-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12462/ (дата обращения: 20.02.2021).
9. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13877?print=1> (дата обращения: 15.12.2020).

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАНИИ

ДЕТСКИЙ МУЗЫКАЛЬНЫЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА РИТМА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.В. Амагаева, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент И.А. Арутюнян
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Музыкальный фольклор – ценнейшее достояние русской национальной культуры. Он представлен высочайшими в художественном отношении образцами народного музыкально-поэтического творчества, вполне сравнимыми по своим достоинствам с шедеврами профессионального искусства [4].

Стилистически и семантически каждое произведение музыкального фольклора представлено целой системой связанных вариантов, которые изменяются в народной музыке в процессе ее исполнения. Музыкальный фольклор начал свое существование и развивался в процессе труда и отдыха народа. Это можно проследить, изучая жанрово-видовой состав фольклора, в который входят как календарно-обрядовый, семейно-обрядовый; песенно-повествовательный, хороводно-игровой фольклор, так и другие: деревенские посиделки, праздники, ярмарки, в которых проявлялось изобразительное, театральное-игровое, музыкальное и словесное творчество народа.

Жанрово-видовой состав музыкального фольклора достаточно многообразен. Одной из важнейших составляющих его является «семейно-обрядовый фольклор, в состав которого входят обряды жизненного цикла, такие как материнский и детский фольклор; песни родильно-крестильной, предсвадебной и свадебной обрядности, причитания свадебной и похоронно-поминальной обрядности; позднее – рекрутские и бытовые причитания» [4, 435]. Детский фольклор – это специфическая область народного творчества, объединяющая мир детей и мир взрослых, включающая целую систему музыкально-поэтических жанров фольклора [5].

Детский фольклор составляет обширную и глубоко оригинальную область традиционного народного творчества. Термин «детский фольклор» был введен в России в научный обиход советскими учеными Б.В. Асафьевым в начале XX в. Им обозначали произведения устной народной словесности, предназначенные для детей и исполняемые взрослыми и детьми. Как правило, первое знакомство младших школьников с музыкальным фольклором начинается «с небольших

народных форм: частушек, потешек, прибауток, считалок, приговорок, скороговорок, песенок-небылиц, которые веками создавались народом в процессе трудовой деятельности на природе, в повседневной жизни – исполнение колыбельных песен и потешных игр» [3, с. 62]. В.П. Аникин рассматривал детский фольклор как «творчество взрослых для детей, творчество взрослых, ставшего со временем детским, и детское творчество в собственном смысле слова» [2, с. 24]. В состав фольклора для детей входит совокупность произведений, исполнителями и слушателями которых являются сами дети.

И.О. Капица теоретически обосновала принадлежащее П.А. Бессонову деление детского фольклора по возрастной градации детей. Г.С. Виноградов считал поэзию пестования особым жанром фольклора, принадлежащего взрослым. Исследователь выделял пять основных разделов фольклора для детей, положив в основу бытовое назначение: игровой фольклор, потешный фольклор, сатирическая лирика, бытовой фольклор, календарный фольклор. Наиболее универсальна классификация М.Н. Мельникова, опирающаяся на открытия Г.С. Виноградова, но учитывающая принцип возрастной градации детей и некоторые другие положения О.И. Капицы. Говоря об общности поэтики, музыкальной структуре и бытовой функции, М.Н. Мельников выделяет иные жанры (поэзия пестования, бытовой фольклор, потешный фольклор, игровой фольклор).

Наиболее подходящим для учащихся младших классов является игровой фольклор, который, с одной стороны, поддерживает интерес ребенка к учебной деятельности, с другой – развивает важные для его возраста способности. Играя, ребенок легко и незаметно усваивает образы и символику народной эстетики, что делает невозможным отношение к национальной культуре как к явлению, чуждому для современного человека. В конечном счете это послужит возрождению уважения к народной культуре и восстановлению связей между поколениями.

Так основой детского музыкального фольклора является жанр народной игры, то в процессе развития чувства ритма он играет немаловажную роль, так как основная деятельность младших школьников – игровая. Вместе с игровой деятельностью развиваются интеллект, фантазия, воображение, формируется социальная направленность. Несложные игровые действия в сочетании с легкой в понимании мелодии располагают к себе ребенка, и он охотно включается в предлагаемые действия, тем более что для русской песенной культуры характерно импровизационное начало. Важной особенностью многих народных игр является синкретичность, сочетание движения при исполнении припевок или ритмизованным текстом, что является условием успешного развития музыкальных способностей. Традиционные народные игры – это непрерывная цепь усложняющихся действий, которые следует рассматривать в комплексе. В играх дети быстрее усваивают певческие и музыкально-ритмические движения. Игры, которые проводятся на занятиях, выступают как отдельный вид музыкальной деятельности и имеют обучающий характер. Воспитание чувства метра необходимо начинать через чередование сильной доли с последующими слабыми [1], далее в работу можно включить игры на ускорение и на замедление с последующей остановкой, тем самым развивая темповое чувство, а также игры для разучивания и запоминания разнообразных ритмических группировок.

На этапе обучения на примере народных игр развиваются такие составляющие ритма, как чувство метра, чувство темпа и ритмический рисунок. Приведем примеры народных игр, направленных на развитие чувства ритма.

1. Игра «Пузырь». При разучивании текста применяем ритмическую игру «Ритм-метр». Преподаватель объясняет различие между терминами «ритм» и «метр» и просит первоначально простучать ранее разученный ритм, и только потом метр данной композиции. Данное упражнение повторяется несколько раз, чтобы учащиеся поняли различие метра и ритма. Обязательное условие для появления результата – заниматься ритмом и метром на каждом уроке. Суть игры такова, что играющие стоят кругом и держатся за руки. Сначала идут в середину круга (шаги соответствуют метру), потом раздувают пузырь (идут из круга) до тех пор, пока чьи-то руки не разомкнутся. Отпустившие руки 2 человека становятся вместе и идут в середину круга, остальные начинают всё заново. Тем самым четко понимая, что равномерные шаги – метр, а мелодия – ритм.

2. Игра «Карусель» (темпо-ритмовые характеристики). Участники становятся в круг, начинают идти по кругу, произнося текст: «Еле-еле, еле-еле закружились карусели (медленный темп), а потом (начинают разгоняться), потом все бегом, бегом, бегом! (быстрый темп). Тише, тише, не бегите (начинают замедляться) карусель остановите. Раз и два, раз и два, и закончилась игра! (карусель останавливается)». То есть, следуя словам, дети будут ходить по кругу все быстрее, потом медленнее и в конце останавливаясь.

3. Игра «Зайка серенький». Участники выстраиваются также по кругу, в центре которого находится «зайка». Игра условно делится на две темповые части. Первая – медленная, с мелодичным запевом, под которую герой пытается выпрыгнуть из движущегося хоровода: «Зайка серенький, зайка беленький. / Некуда зайке выскочить, / Некуда серому выпрыгнуть. / Есть города турецкие, / Замочки немецкие». Вторая начинается в быстром темпе, под которую ученик имитирует прыжки зайки. И в заключении выбирает нового участника: «Ну-ка, зайка, скоком-боком, / Перед нашим хороводом. / Ну-ка зайка, повернись, / Кого любишь, поклонись. / (замедляя) Ещё поцелуйся, / Больше не балуйся».

3. Игра «У нашего Трифона» (на развитие ритмического рисунка). Действие происходит в кругу с ведущим «Трифоном» в центре: «У нашего Трифона / семеро детей, / семеро детей, / да все – сыновья. / Они ели, они пили. / друг на друга всё глядели, / разом делали вот так! Как?». Под припевку все водят хоровод, а на словах «разом делали вот так» ведущий придумывает ритмический рисунок и все остальные его повторяют до тех пор, пока водящий не выберет того, кто лучше всех выполнял эту фигуру, он и будет водящим на следующий кон.

Развитие ритма при правильной организации на занятиях помогает учащимся не только качественно улучшить музыкальные способности, но и гармонично, в доброжелательной обстановке приобщиться к культуре наших предков. Народные игры дают возможность быстрого метрического и ритмического развития обучающихся. Народное искусство соответствует наглядно-действенному и наглядно-образному характеру мышления детей младшего школьного возраста. Среди всего многообразия жанров предпочтительным и важным для развития ребенка (в т. ч. и ритмически) является детский фольклор.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Азбука ритмов [Ноты]: учеб. пособие / Лора Пилипенко. Москва: Издательский дом В. Катанского, 2004. 41 с.
2. Аникин В.П. Теоретические проблемы историзма былин в науке советского времени. Вып. 1, МГУ, 1978; вып. 2, МГУ, 1978; вып.3, МГУ, 1980. вып. 1; стр. 24.
3. Асафьев Б.В. О народной музыке / сост. И. Земцовский, А. Кунанбаева. Л.: Музыка. 1987, 248 с.
4. Лапин В.А. Очерки исторической проблематики русского музыкального фольклора. СПб., РИИИ, 2017. 440 с.
5. Мельников М.Н. Русский детский фольклор. М.,1987. 240 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ВОКАЛЬНО-ПЕВЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.В. Страутманис, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент И.А. Арутюнян
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь

С учетом вступившего в силу Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО), важнейшим условием повышения качества дошкольного образования является реализация комплексного подхода. Одним из активных и эффективных методов является применение комплекса вокальных игр и упражнений по развитию музыкальных способностей детей старшего дошкольного возраста. ФГОС ДО музыкально-педагогическую деятельность в детском саду определяет задачей научить ребёнка петь хорошо, чётко, внятно, с любовью и настроением, а самое главное, красиво, с большой самоотдачей. Дети должны петь естественным, высоким, светлым звуком, без крика и напряжения.

Ведущей деятельностью обучения детей пению на занятиях является игра [2]. Именно в игре ребёнок самоутверждается как личность, у него развиваются интерес, положительные эмоции, образ, фантазия, речевое общение, движение, а самое главное – произвольное обучение детей в игре не нарушает их психофизического состояния [1].

Современные научные исследования в области музыкальной педагогики и опыт работы многих педагогов-практиков в дошкольных учреждениях свидетельствуют об очевидном воздействии пения, при планомерном вокальном воспитании, на физическое развитие детей, на общее состояние организма ребенка. А воспитание слуха и голоса сказываются на формировании речи, которая является основой мышления [5].

Развитие певческого голоса детей может быть эффективным только на основе правильного пения, в процессе которого должны формироваться вокальные навыки. Но даже при самой правильной постановке вокальной работы она приносит у детей неодинаковые результаты. Мы знаем, что как нет двух внешне одинаковых людей, так нет и двух одинаковых голосовых аппаратов. Воспитание певческих умений требует от детей постоянного внимания, интереса и трудолюбия. Вокальная работа с детьми имеет свою специфику по сравнению со взрослыми. Это обусловлено тем, что детский организм, в отличие от взрослого, находится в постоянном развитии, а, следовательно, изменении.

Дети обязательно должны узнать о певческой установке, как основе успешного освоения учебного материала. Именно развитие певческого дыхания начинается с выработки певческой установки, основной смысл которой заключается в том, чтобы при пении (как стоя, так и сидя), мышцы тела находились в свободно-активном, но не расслабленном состоянии. При пении сидя необходимо обратить внимание на то, чтобы у детей ноги, согнутые в коленях, стояли прямо, на полной ступне, нужно сидеть как бы на половине стула, спину, голову держать прямо, руки должны спокойно лежать на коленях. Ни в коем случае не допускать высоко поднятого подбородка – это ведет к неправильной манере пения (у малышей такое явление можно наблюдать довольно часто). При пении стоя корпус и шея детей должны быть выпрямлены, ноги всей ступней стоят на полу и чуть раздвинуты, руки спокойно висят вдоль туловища. Руководителю надо следить за певческой установкой детей на каждом занятии, так как от нее зависит правильность работы дыхательного и звукообразующего аппарата.

Пение способствует развитию голосовых связок, дыхательного и артикуляционного аппарата. В связи с этим особое внимание необходимо уделить формированию следующих певческих навыков детей: дыхание, звукообразование, артикуляция, интонационный строй, ансамбль. Также необходимо развитие диапазона у детей, что является одной из важнейших задач вокально-хоровой работы.

1. Дыхание в пении имеет исключительное значение: от дыхания зависят сила, красота и продолжительность звука. Не все дети старшего дошкольного возраста сразу понимают, как нужно дышать. Работа над дыханием проводится в течение всех занятий. Собственно дыхание, как вокально-технический прием, состоит из трех главных элементов: вдоха, мгновенной задержки дыхания и выдоха. Правильность дыхания зависит от того, как протекает воздушная струя по дыхательным органам поющего, и какое, в зависимости от этого, она оказывает влияние на гортань, где зарождается звук. Контролером правильного певческого дыхания должен быть слух педагога и постепенно выработанный вокальный слух ученика, так как особенности дыхания непременно сказываются на качестве певческого звука. Из практики замечено, что характер дыхания влияет на чистоту интонации. При излишнем напряжении дыхательных мышц, интонация, как правило, повышается, при расслабленном – понижается. Педагог должен научить детей овладевать техникой дыхания – бесшумный короткий вдох, опора дыхания и постепенное его расходование, а на более поздних этапах обучения овладевать техникой цепного дыхания. Дыхание воспитывается постепенно, поэтому на начальном этапе обучения в репертуар нужно включать песни с короткими фразами с последней долгой нотой или фразами. Необходимо объяснять детям, что характер дыхания в песнях различного движения и настроения не одинаков. Для работы над развитием дыхания лучше всего подходят русские народные песни.

2. Звукообразование. От качества дыхания зависит и характер атаки звука – твердой или мягкой. Спокойный вдох и плавный, постепенный, экономичный выдох соответствуют мягкому, звонкому, легкому звучанию голоса при мягкой

атаке звука и четкости артикуляции, и наоборот, дыхание судорожное, неравномерное, слишком большой вдох и толчкообразный выдох ведут к напряженному форсированному пению при твердой атаке звука. У многих детей, особенно в начальный период обучения, голосовые мышцы работают вяло. В таких случаях твердая атака будет полезной, так как при ней голосовой аппарат достигает необходимой упругости. Большую роль в воспитании правильного образования звука играют упражнения, например, пение на слоги. Результат работы над звукообразованием – выработка у детей единой манеры пения.

3. Обучение пению всегда начинается с артикуляции. Артикуляция (латинское *articulato*) – работа органов речи: губ, языка, мягкого неба, голосовых связок) – важнейшая часть всей вокально-хоровой работы. Она тесно связана с дыханием, звукообразованием, с интонированием и т.д. С момента, когда педагог предлагает ребенку что-либо спеть, например, гласный звук «а», артикуляционный аппарат уже вовлекается в работу. Артикуляционный аппарат более, чем любая другая часть голосообразующего аппарата, подчинен волевому контролю, сознательному регулированию его работы. Во время пения текст доходит до слушателя благодаря хорошей артикуляции, и она во многом отличается от обычной речевой, значительно активнее. При речевом произношении энергичнее и быстрее работают внешние органы артикуляционного аппарата (губы, нижняя челюсть), а при певческом энергичнее работают внутренние артикуляционные органы (язык, глотка, мягкое небо), причем их работа при пении происходит замедленно за счет растягивания гласных. Согласные в пении формируются так же, как и в речи, но произносятся более активно и четко. Гласные же округляются, приближаются по своему значению к гласному «о». Основной задачей в работе над певческой артикуляцией является выравнивание звучания гласных по тембру, что называется нейтрализацией их, на основе округления звонких гласных и приближения глухих по своему звучанию к звонким. Артикуляция является важнейшей частью вокально-хоровой работы, тесно связана с дыханием, звукообразованием, интонированием и выразительностью пения ребенка. Поэтому с первых же занятий по обучению пению следует большое внимание уделить этому навыку.

4. К числу важнейших и наиболее трудных навыков хорового пения относится интонационный строй. Строй – умение чисто интонировать как в унисонном пении, так и в многоголосном, интонационная слаженность. В основе чистого строя лежит восприятие поющих высоты звука и точное его воспроизведение. Воспринять высоту звука – значит услышать и зафиксировать его в памяти. Перед тем как воспроизвести звук, необходимо представить себе его будущее звучание. Без такого предварительного «слышания» не может быть речи о воспроизведении звука. Простейшей задачей по выстраиванию хора является точное и слитное пение одного звука (унисон).

5. В хоровом пении понятие «ансамбль» – единство, уравновешенность в тексте, мелодии, ритме, динамике; поэтому для вокального исполнения в хоре необходимы единообразие и согласованность в характере звукообразования, произношения, дыхания. Необходимо научить поющих прислушиваться к звучащим рядом голосам. В связи с конкретностью задач в хоровом пении

различают ансамбль динамический и тембровый.

Значимое место в системе вокального обучения детей занимают упражнения. Цель их – формирование певческих умений и навыков, развитие детского голоса. Эти упражнения можно разделить на 2 вида: к первому виду относятся те, которые применяются вне связи с каким-либо произведением. Они способствуют последовательному овладению средствами вокально-хоровой выразительности, достижению более высокого уровня художественного исполнения; ко второму виду относятся те, которые направлены на преодоление конкретных трудностей при разучивании произведения. Эти упражнения служат более узким задачам и не могут быть систематизированы с большей четкостью и последовательностью. Все эти упражнения должны включаться в занятие с учетом принципов последовательности, систематизации и доступности. При изучении различных упражнений на формирование певческих умений, нужно учитывать возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста [3].

В старшем дошкольном возрасте ребёнок 6–7 лет обладает существенными возможностями для проявления себя в пении. В течение этого года жизни происходит дальнейшее развитие высшей нервной деятельности ребёнка, повышается работоспособность нервной системы, появляется способность активного мышления. Становится достаточно развитой речь, дети свободно высказывают свои суждения о содержании песен. Формируется система оценок, восприятие становится целенаправленным. Дети могут самостоятельно определять характер музыки, изменение динамики, смену темпов в пении, направление движения мелодии, свободно различают звуки по высоте и длительности, у них укрепляется, становится более устойчивой вокально-слуховая координация. Расширяется общий и музыкальный кругозор, увеличивается багаж представлений о жизненных явлениях, определённый запас впечатлений, творческого воображения. Всё это положительно сказывается в певческой деятельности. Овладение начальными формами учебной деятельности приводит к интенсивному развитию волевых и эмоциональных качеств личности.

Недостаточное знание особенностей детского организма может привести к ошибкам, и, как следствие, к перегрузке детей, нанесению ущерба их здоровью. Понимая возрастные особенности детей, используя как групповой подход к занятиям, так и индивидуальный, необходима охрана детского голоса и использование в работе здоровьесберегающих технологий.

Музыкальные занятия следует проводить в проветренных, не душных помещениях. Нежелательно заниматься с детьми в раннее время, когда голос ещё «спит», или поздно вечером, когда наступает время детского биологического сна. Детям вредят громкое пение, крик, шёпот, горячие и холодные напитки, пение на холодном воздухе. При заболеваниях голосового аппарата занятия проводить не рекомендуется. Необходимо оберегать его от распространённой в последнее время эстрадной манеры пения, которая требует наличия определённых певческих навыков, громкого, форсированного звучания, которых пока ещё нет у дошкольников в силу их возрастных особенностей. Одним из средств охраны детского голоса и развития его диапазона является распевание.

Таким образом, правильное звучание детских голосов соответствует таким

понятиям, как звонкое и лёгкое по тембру, негромкое (умеренное по силе, нефорсированное), ровное по формированию гласных на разных участках диапазона, в близкой вокальной позиции. В процессе пения участвуют различные группы мышц (лица, шеи, дыхательных органов), если эти мышцы длительно подвергать правильной голосовой тренировке, то движения могут стать автоматическими, т.е. устойчивыми навыками, формирующими правильное звукообразование. В вокальной работе с детьми необходим учет возрастных особенностей детей, важен систематический подход и соблюдение правил охраны детского голоса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Из детства – в отрочество. Программа для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развитию детей от 1 года до 7 лет. М.: Просвещение, 2007. 302 с.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 года № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
3. Шередко Н.В. Опыт работы по теме «Формирование вокально-хоровых навыков»// ИНФОУРОК: Образовательный портал. URL: <https://infourok.ru/opit-raboti-na-temu-formirovanie-vokalno-horovih-navikov-u-starshih-doshkolnikov-3573497.html> (Дата обращения: 10.03.2021).

ОПТИМИЗАЦИЯ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ГОЛОСА В ПРОЦЕССЕ ХОРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.Г. Ишиева, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент И.А. Арутюнян
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», г. Тверь

В настоящее время в практике вокального воспитания детей применяются различные методы формирования вокальных навыков. Положительные результаты в формировании качеств певческого голоса, показываемые многими преподавателями, работающими по современным авторским методикам, делают их применение весьма привлекательным для преподавателей детской школы искусств (ДШИ). Однако, работа по ним требует специфических условий: все методики предполагают постоянный индивидуальный контроль за развитием вокально-хоровых навыков учеников, индивидуальные занятия с ними, большое количество часов, что не совместимо с программой хорового класса ДШИ. Это и побуждает преподавателей хоровых классов ДШИ применять методики не полностью, но включать в работу наиболее эффективные. Проблема заключается в том, что применение отдельных приемов из этих методик требует осторожности, так как их использование может привести к плачевным результатам – к фониатрическим заболеваниям детского голосового аппарата, работа с которым требует особого внимания и осторожности. Причиной возникновения таких проблем является и недостаточная степень информированности преподавателей ДШИ об этих методиках и условиях их применения. Педагог должен понимать физиологический механизм воздействия каждого приема на голосовой аппарат ребенка, на формирование его певческих динамических стереотипов – лишь в этом случае прием может быть включен в

систему вокального воспитания.

Методика детского вокального воспитания как совокупность задач, принципов, методов и приемов формирования детского певческого голоса непосредственно опирается на основные требования к звучанию детского голоса для каждого исторического периода. В средние века характер пения определялся исполнением церковных песнопений (предпочиталось светлое и нежное звучание детских голосов), с XIX в. основным методом постановки голоса становится «концентрический метод» М.И. Глинки (основным положением которого стало укрепление средних звуков диапазона голоса, а затем уже верхних и нижних). Развитие методической мысли в области детской вокальной педагогики в начале XX в. началось с вопроса о том, каким голосовым регистром надо пользоваться детям в процессе обучения. Регистр – это участок диапазона голоса, характеризующийся единым тембром и механизмом звукообразования. Детское пение становится массовым, однако не хватает педагогов, умеющих работать с детскими голосами. Грудной регистр звукообразования и даже микстовый (смешанный) считается для детских голосов нежелательным и опасным.

В методике вокального воспитания детей, в основу которой легла позиция Е.М. Малининой и И.И. Левидова, определяется пение ясное, звонкое, легкое, совершенно свободное от перенапряжения, т.е. фальцетное. Однако наряду с прочно сложившимся мнением о необходимости использования лишь фальцетной манеры голосообразования у детей, в 60–70-х гг. XX в. широкое распространение получила методика, основанная на использовании преимущественно грудного звучания голоса. Странниками таких взглядов являются Д.Е. Огороднов и его последователи. Далее тезис о целесообразности использования возможностей обоих натуральных регистров для достижения оптимального качества звучания детского голоса развивали в методических разработках Г.П. Стулова и В.В. Емельянов.

Вопрос о целенаправленном использовании регистров в обучении пению является принципиальным в современной вокальной педагогике. Понимание метода как системы приемов, объединенных общностью задач, подхода к их решению в вокальной педагогике, связан с «концентрическим» методом М.И. Глинки. Вопросы о применении других методов вокального воспитания – фонетического, объяснительно-иллюстративного, репродуктивного, метода мысленного пения, сравнительного анализа, косвенного воздействия и др. не вызывают принципиальных разногласий, последовательно развиваются в исследованиях и методических разработках различных авторов.

Рассмотрим некоторые методы (М.И. Глинки, Д.Е. Огороднова, Г.П. Стуловой, В.В. Емельянова):

1. Концентрический метод – это универсальный метод развития певческого голоса, лежащий в основе методических систем различных авторов и используемый для голосов всех видов, причем, как взрослых, так и детских. М.И. Глинка предлагал «сперва усовершенствовать натуральные тоны» (то есть без всякого усиления берущиеся), укреплять средние звуки диапазона голоса, начиная с примарных его звуков, то есть, со звуков при пении которых проявляется природная координация всех частей голосового аппарата и

формируется верный динамический певческий стереотип, а затем уже «мало-помалу ... можно обработать и довести до возможного совершенства и остальные звуки» [2, 204–205]. Еще одно важное положение метода – постепенность в освоении трудных интонаций. Значительная часть упражнений строится на интервале терции – самом легком для слуха интервале, координация которого лежит в основе вокального искусства. Затем следует освоение других интервалов, причем, каждый новый интервал осваивается лишь после прочного освоения предыдущего. После работы над всеми интервалами в пределах октавы М.И. Глинка предлагает упражнение на освоение секундовых интонаций, требующих «чрезвычайного внимания, чтобы брать вторую ноту, равную силой с первой, и прямо попадать на тон, не тянувши» [2, с. 207]. Следующие этапы – освоение тетраордов, скачки с поступенным заполнением, арпеджио и гаммы. Таким образом, упражнения, которые предлагает М.И. Глинка, представляют собой логично организованную систему, где переход от легких интонаций к трудным осуществляется постепенно и последовательно. Среди остальных методических положений концентрического метода можно выделить следующие: пение плавное, без придыхания, призвуков и замедлений, что соответствует эстетическим критериям европейской академической школы пения. Важна также непринужденность и свобода голосообразования, отсутствие форсирования звука, мышечных зажимов, гримас, чрезмерных усилий, что свидетельствовало бы о нарушении координации в работе всего голосообразующего комплекса – метод не допускает упражнений, требующих вредного напряжения голоса. В процессе работы с детьми необходимо обращать внимание на дыхание; использование в начале работы лишь средней динамики, умение тянуть ноту ровным по силе звуком – именно это способствует выработке кантилены; не допускать усталости и петь «со вниманием», осознанно, тщательно выполняя каждое упражнение.

В детской вокальной педагогике концентрический метод также имеет значение базового и универсального, однако, его применение в младшем домулационном возрасте определяется основной особенностью этого периода – преимущественным использованием в пении натуральных регистров. «Натуральными тонами» в этом случае являются примарные звуки не микстового регистра, а натуральных грудного и головного – ведь в процессе постановки голоса учитель должен опираться на природную координацию частей голосового аппарата в доступных режимах звукообразования. Именно таким образом применяется концентрический метод в методической системе Г.П. Стуловой на этапе освоения микстового способа голосообразования. На основные положения концентрического метода опираются и методические системы Д.Е. Огороднова и В.В. Емельянова. В обеих системах верный певческий динамический стереотип или «регулируемый образ» правильного звукообразования закрепляется на примарных тонах, однако, так же, как и у Г.П. Стуловой, – на примарных тонах натуральных регистров; в обеих методах последовательно прорабатывается система интонационных оборотов, уделяется внимание отсутствию напряжения в звучании голоса. Таким образом, применение концентрического метода М.И. Глинки является основой

формирования полноценного профессионального певческого голоса, а методические положения М.И. Глинки являются основными и бесспорными в современной вокальной педагогике.

2. Фонетический метод используется практически всеми вокальными педагогами для коррекции позиционных ощущений, настройки на тот или иной регистр, исправления недостатков в работе артикуляционного аппарата. Механизм его действия основан на том, что «каждая фонема (произносительная единица), слог или слово целостно организует работу всего голосового аппарата в определенном направлении. Малейшие изменения артикуляционного уклада, даже одной и той же фонемы, создают уже новые акустические и аэродинамические условия для работы голосовых складок, что сказывается на тембре голоса» [2, с. 188]. При помощи фонетического метода может быть скорректирована вокальная позиция – близкая или далекая, вокальная интонация – низкая или высокая, при помощи этого метода выравниваются – унифицируются гласные звуки, активизируется певческое дыхание, корректируется тембр звука – исправляется гнусавость, заглубленное звучание, развивается звонкость и полетность. Фонетический метод применяется в упражнениях, причем выбор фонем или слога, целесообразность и условия их применения определяются вокальным слухом педагога. Например, гласную «А» Л.Дмитриев называет наиболее распространенным звуком, на котором большинство педагогов начинают воспитывать голос. Имеется в виду не открытое, разговорное, а округленное произношение «итальянского А» Образование А требует наименьших усилий, поэтому «гласная "А" позволяет лучше всего раскрепостить голосовой аппарат и снять лишние напряжения» [1, 275]. Фонетический метод Г.П. Стулова рассматривает как действенное средство настройки на тот или иной регистр. Она приходит к выводу, что для формирования звучания детского голоса в головном регистре следует использовать гласные «У, О, А» (среди которых гласный «У» наиболее предпочтителен), для настройки и формирования грудного звучания лучше подходят «И», «Э». В методиках Д.Е. Огороднова и В.В. Емельянова фонетический метод является едва ли не важнейшим. Авторы тщательно выбирают фонемы и их сочетания для своих вокально-ладовых упражнений, исходя из цели упражнения. Фонетический метод позволяет подобрать звукосочетания, которые помогают наиболее полно выявить певческие качества голоса, исправлять недостатки его звучания. К сожалению, при групповом обучении пению хормейстер не может учитывать индивидуальные особенности голоса каждого ребенка, но знание и использование особенностей воздействия каждой фонемы на голосовой аппарат и в хоровой работе является важнейшим средством воспитания вокальных навыков.

3. Метод мысленного пения. Г.П. Стулова предлагает для активизации слухового внимания сочетать слушание с активной беззвучной артикуляцией. Это активизирует мышечный аппарат всего голосообразующего комплекса, создает условия для постепенного установления связи между слуховым и зрительным восприятием, а также ощущениями соответствующих движений голосообразующих органов. В качестве эталонного звучания Г.П. Стулова

предлагает использовать голос учителя (если он не имеет профессиональных заболеваний и не принципиально отличается по тембру), возможно также использование высококачественных аудио и видеозаписей. Мысленное пение в сочетании с активной беззвучной артикуляцией с опорой на звучащий эталон активизирует слуховое внимание, направленное на восприятие и запоминание слухового эталона, помогает созданию стереотипа мышечных движений, соответствующих правильному звукообразованию, помогает усвоению новых вокальных приемов и интонационных оборотов, а также, что немаловажно, предохраняет голос от перенапряжения.

4. Объяснительно-иллюстративный метод в сочетании с репродуктивным. Показ и объяснения учителя и воспроизведение услышанного учеником на основе подражания – казалось бы, наиболее простые и естественные методы обучения пению. Педагог направляет внимание ученика на различные ощущения, сопровождающие певческий процесс – мышечные, резонаторные, слуховые, зрительные и т.д., таким образом, корректируется певческий динамический стереотип, способствующий закреплению правильных певческих движений и ощущений. Вокально-техническая работа идет от подражания к постепенному осмыслению своих вокальных движений и к самостоятельному их использованию. Интересным и, как правило, эффективным приемом работы является негативный показ. Как правило, он сочетается с правильным показом, причем дети сами выбирают верное звучание и определяют, какой недостаток в работе голосового аппарата продемонстрировал учитель. В.В. Емельянов также рассматривает вопрос применения в обучении пению объяснительного метода, подчеркивая, что в работе с детьми следует употреблять только те приемы, которые отвечают критериям алгоритмизации, то есть, безусловно обеспечивают ожидаемый результат, а также не использовать малопонятную специальную вокальную терминологию, а употреблять обычный русский язык и общепринятые музыкальные термины. Объяснительно-иллюстративный метод в сочетании с репродуктивным используется с целью активизации выработки певческих навыков.

В систему методов вокальной работы с детьми входят также метод косвенного воздействия, наглядный метод (слуховой и зрительный), словесные методы, игровой метод, метод эмоционального воздействия, принципиально важный на музыкальном занятии. Физиологический механизм формирования певческих навыков как постепенно формирующегося комплекса певческих динамических стереотипов, где принципиально важной является строгая последовательность, дозирование и контроль усвоения материала, обуславливает применение в современных методических системах обучения пению метода программирования (пошаговый алгоритм действий).

В процессе работы с хором педагоги-практики сталкиваются со многими сложностями и проблемами, одна из самых непростых – это оптимизация методов развития детского голоса. В условиях школьной программы и общей загруженности детей, а, как следствие, их сниженной работоспособности и даже апатичности, необходимо организовать работу на уроке таким образом, чтобы достичь высокого уровня интереса учеников, их эмоциональной и физической

включенности во все формы работы и хорошего учебного результата по формированию вокальных навыков. Всё это возможно лишь в случае тщательной изученности и выстроенности методической системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дмитриев Л.Б. Гласные в пении. // Вопросы вокальной педагогики. Вып. 1. М., 1962, с. 77–130.
2. Назаренко И.К. Искусство пения. М.: Музыка, 1968. 624 с.

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ АСПЕКТ

АДАПТАЦИЯ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ К БОЛОНСКОЙ СИСТЕМЕ

Я.В. Дворянчиков, IV курс направления 39.03.01 Социология
Е.С. Шепелева, магистрант I курса направления 39.04.01 Социология
Научный руководитель – д-р филос. наук, проф. В.А. Михайлов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Одной из главных характеристик развития современного высшего образования является его глобализация. Всемирная интернационализация экономической и политической жизни, развертывание межкультурного взаимодействия представляют данный процесс как вполне объективную реальность, поэтому исследовательское невнимание и даже игнорирование природы этого процесса, современного его состояния и перспектив дальнейшего развертывания представляется нежелательным и даже опасным.

Одним из проявлений глобализации является Болонский процесс. Для интеграции систем высшего образования в странах Западной Европы 19 июня 1999 г. была подписана Болонская декларация, и к 2013 г. Болонский процесс объединял уже 48 стран. Российская Федерация присоединилась к данному процессу в 2003 г.

Согласно приказу Министерства образования и науки РФ № 40 от 15 февраля 2005 г. система высшего образования должна перейти к европейским стандартам. Пришло время разобраться, с какими проблемами столкнулась Россия, реализуя требования Болонской декларации [2].

Сама система ориентируется на три уровня образования – бакалавриат, магистратура и докторантура. Начальный уровень (бакалавриат) не ориентирован на формирование у обучающихся широкого круга компетенций. Все, что получает обучающийся на этой ступени высшего образования, это определенный набор знаний, позволяющих выполнять ту или иную задачу. Более широкий объем информации и соответствующих навыков дает магистратура, благодаря которой в последующем можно включиться в гораздо большее количество направлений в рамках одной и той же сферы трудовой деятельности. Докторантура призвана готовить таких специалистов, которые ориентируется уже непосредственно на научную деятельность. На конференции Европейской ассоциации университетов в Граце (2003) ректоры многих университетов призвали руководителей государств Западной Европы признать докторский уровень как третий цикл Болонского процесса.

В Российской Федерации был реализован новый стандарт учебного процесса согласно концептуальным установкам Болонской образовательной

системы [4]. Одно из положений Декларации предполагает переход всех высших учебных заведений на двухступенчатую систему образования – бакалавриат и магистратура. В России с этой задачей справились не сразу и не все вузы страны. Некоторые специалисты в области образования считают, что бакалавриат и магистратура это – по сути дела – тот же специалитет, но представленный в сокращенном (по времени обучения и по количеству преподаваемых дисциплин). К тому же во многих вузах страны специалитет был оставлен как образовательная ступень.

Но главный вопрос для российских вузов состоял в том, чтобы при присоединении к Болонской системе не только сохранить должное внимание к высшему образованию со стороны государства, но и сохранить, а по возможности, и улучшить качество высшего образования. Проблема состояла в том, что согласно Федеральному закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» ответственность за разработку и реализацию образовательных программ полностью перекладывалась на университеты, а государственное финансирование осуществлялось крайне неравномерно.

Еще одна проблема, с которой столкнулись российские вузы, заключалась в том, что достаточно большая часть работодателей начала воспринимать бакалавриат как «урезанное» высшее образование, и до сих пор многие из них не готовы принимать на работу выпускников вузов, за плечами у которых только бакалавриат.

Исследователи отмечают следующие минусы Болонской системы:

Обязательное наличие степени магистра для работы в международных компаниях. Наличие степени бакалавра у выпускника вуза не является показателем квалификации. Бакалавров реже берут на работу, а трудовые условия вкупе с заработной платой часто не соответствуют ожиданиям. Среди работодателей очень распространен стереотип, что бакалавриат – это неоконченное высшее образование.

По сравнению с бакалавриатом, магистратура имеет гораздо меньше бюджетных мест. Помимо прочего, это связано также и с достаточно низким желанием многих студентов-бакалавров продолжить получение высшего образования в магистратуре, ибо в регионах Российской Федерации на данный момент большинству работодателей не принципиально наличие / отсутствие степени магистра у кандидата на то или иное рабочее место.

Увеличенный срок получения высшего образования, по сравнению со специалитетом. Очная форма обучения по Болонской системе позволяет получить полное высшее образование за 6 лет (4 года бакалавриат + 2 года магистратура). На вечерней или заочной форме данный срок может достигать и вовсе 9 лет (5–6 лет бакалавриат + 2,5 года магистратура). Специалитет на очной форме предоставляет возможность получить полное высшее образование за 5-5,5 лет (вечерняя или заочная форма обучения около 6 лет) [1].

Исследование отношения студентов к получению высшего образования показало, что большая часть опрошенных (44,3%) считает, что в наше время студенты не реализуют полностью свои возможности. Следующая группа (38,7%) признается, что частично реализуют свои возможности. Полностью используют

свои возможности лишь 8,7%. При этом целых 7,7% опрошенных затруднились с ответом, что говорит о неоднозначности проблемы.

Коэффициент корреляции между переменными «отношение студентов к учебе» и «пол» равен $-0,166$. Это говорит о том, что существует слабая зависимость отношения к обучению от пола опрашиваемого. Коэффициент корреляции в зависимости от возраста равен $-0,033$. Это говорит о том, что возраст практически не зависит от отношения к учёбе. Получается, что отношение студентов к учебе не зависит от пола и от возраста.

Анализ переменной «интерес обучения по специальности» показал, что значительное число студентов вполне довольны получаемой специальностью (37%), так же малому количеству опрошенных (3,4%) учеба по специальности не нравится (5,3%).

Коэффициент корреляции по переменной «удовлетворенность специальностью» в зависимости от факультета равен $-0,166$ (связь является слабой). Удовлетворенность студентов получаемой специальностью не зависит от факультета, на котором они учатся.

Исследуя вовлеченность студентов в учебный процесс, мы выявили, что они в первую очередь выделяют «наличие возможности устройства на хорошую работу» – 75%, на второе место ставят «обучение по индивидуальным целям» – 43,3%; следующим по значимости для них является «наличие учебно-методической литературы» – 31,7% [5].

Помимо перечисленных минусов есть и положительные стороны развития высшего образования по Болонской системе. Например, мы можем проанализировать реальный опыт других стран и не допускать ошибок, свойственных любым изменениям. Иначе, весь этот процесс сведется к формальному исполнению данных инструкций, распоряжений и приказов. Пока происходит интеграция в систему европейского высшего образования, мы должны тщательно изучить все риски, доказывать и отстаивать свои преимущества. Необходимо качественно оценить опыт западноевропейских стран и воспользоваться его достижениями, сохранив ценности и возможности российского образования [3].

Исследователи отмечают следующие плюсы Болонской системы:

Получение степени бакалавра или магистра по международной программе. Сейчас в крупных российских вузах достаточно часто можно наблюдать наличие международных программ. Обучение в рамках такой программы происходит на английском языке. Также существует возможность прохождения практики в международных компаниях, в т. ч. и за границей. На выходе студенты получают степень бакалавра/магистра, диплом государственного образца и Европейское приложение к диплому (Diploma supplement).

Стремление к европейским стандартам. При переходе на новую систему Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) были изменены непосредственно для максимального соответствия новым программам Болонской системы.

Предоставление возможности стажироваться и работать в международных компаниях.

Гибкость учебного плана. Одной из задач Болонской системы является внедрение дисциплин на выбор (вариативная часть учебного процесса). Каждый студент сам решает, какие дисциплины более интересны.

Итак, результаты участия России в Болонском процессе весьма неоднозначны. С одной стороны, есть достаточное количество плюсов, связанных с возможностью кооперироваться с деятельностью и жизнью европейских университетов, возможностью получить качественное высшее образование и получением в дальнейшем хорошей работы. Но, с другой стороны, Россия не до конца реализовала статьи Декларации, а некоторые эксперты в области образования отмечают, что игнорирование и перекалывание ответственности за качество образования в российских вузах привело к значительному снижению качества обучения будущих специалистов. А это означает, что российские студенты находятся в неравном положении при конкуренции с европейскими студентами на международном рынке труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Куприянов Р.В., Виленский А.А., Куприянова Н.Е. Болонский процесс в России: специфика и сложности реализации // Вестн. Казан. технол. ун-та. 2014. № 20. С. 412–416.
2. Майкова Э. Социологическое образование и Болонский процесс // Высшее образование в России. 2004. № 6. С. 17–24.
3. Морган Э., Князев Е.А. Управление и организационная адаптация российских университетов в условиях ресурсного дефицита // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 1(24). С. 17–29.
4. Суворова М.С. Россия и Болонский процесс: положительные тенденции и дискуссионные вопросы в образовании, 2020 URL: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2020/10/28/rossiya-i-bolonskiy-protsess-polozhitelnye-tendentsii-i> дата обращения: 28.02.2021).
5. Щербакова В. П. Социальная адаптация студентов в условиях реформирования института высшего образования в России // Изв. ТулГУ. Гуманит. науки. 2009. № 2. С. 169–179.

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОНЛАЙН ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ И ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКЕ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ, ОРГАНИЗОВАННОМ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ В УЗБЕКИСТАНЕ

И.А. Хожиева, магистрант

Научный руководитель – д. э. н., проф. Н.К. Муродова

Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан

Начало XXI века характеризуется развитием цифровых технологий, ускорением глобализационных процессов информатизации и экономики, усложнением социальных структур и отношений. Современные цифровые технологии все больше используются во всех сферах жизни и производства, что приводит к экспоненциальному росту потоков данных, вызывая необходимость формирования экономики нового типа, основным инструментом которой является цифровая (информационная) платформа. Этот тип экономики определяется понятием «цифровая экономика», принятым в литературе.

Изучением этой концепции Д. Белла, Ф. Вебера и Д. Боде занимались многие зарубежные ученые, например, Ф. Махлуп, А. Риис, А. Тафлер, Х. Ханамари и Д. Вада, К. Эрров.

Впервые понятие «цифровая экономика» было использовано в 1995 г.

американским преподавателем информатики Николасом Негропonte на базе Массачусетского университета. Однако Николас Негропonte использовал это понятие в более переносном смысле и не дал точного определения [3].

В таблице ниже мы рассмотрим исчерпывающие представления различных авторов о цифровой экономике.

Определения, данные цифровой экономике

Автор и источник	Описание
Президент Республики Узбекистан Ш. Мирзиёев [1]	Чтобы прогрессировать, мы должны овладеть цифровыми знаниями и современными информационными технологиями. Это дает нам возможность пройти кратчайший путь Вознесения. Ведь сегодня в мире происходит глубокое проникновение информационных технологий во все сферы. Конечно, мы очень хорошо знаем, что формирование «цифровой экономики» требует необходимой инфраструктуры, больших денежных и трудовых ресурсов. Однако, как бы мы ни старались, когда же мы войдем в это русло?! Завтра будет слишком поздно. Поэтому активный переход к «цифровой экономике» будет одной из наших самых приоритетных задач на ближайшие 5 лет. Цифровые технологии не только повышают качество продукции и услуг, но и снижают чрезмерные затраты
Н. Негропonte [2]	Цифровая экономика – это система прикладных экономических, культурных и социальных отношений на основе применения цифровых технологий. Иногда это также выражается такими понятиями, как новая экономика, интернет-экономика или веб-экономика
В.В. Иванов [3]	Цифровая экономика – это виртуальная среда, она означает наполнение человеческой реальности
Н. Муродова [4]	Цифровая экономика: новые платформы новый этап развития Узбекистана через технологии и бизнес-модели

Оцифровка также имеет свои результаты в высшем образовании, в частности, в предыдущие годы, когда в Республике Узбекистан действовало 15 онлайн-курсов высших учебных заведений, в 2020 г. на платформе дистанционного образования Министерства высшего и среднего специального образования все государственные вузы на территории Узбекистана создали свои образовательные контенты [5], что приведёт к дальнейшему развитию Республики Узбекистан в течение 5 лет по пути цифровизации.

По результатам Социального опроса «Вам нравится онлайн-обучение в НавГПИ?», проведенного анонимно в сети телеграмм среди студентов Навоийского государственного педагогического института, мнения студентов, участвовавших в опросе, распределились следующим образом: 42% студентов положительно отнеслись к онлайн-образованию, отметили, что скучают по институту, и только 25% студентов отметили, что положительно отнеслись к тому, что онлайн-образование позволяет им заниматься другой работой вместе с учебой, при этом 20% студентов заявили, что не могут организовать свое собственное время. Однако 2% студентов оценили систему как очень хорошую.

Было изучено отношение студентов о том, как продолжить учебу в Интернете после окончания карантина. На вопросы анкеты: «Хотите ли вы продолжить обучение удаленно, если карантин закончится? Является ли онлайн-обучение более удобным для вас?» ответы студентов были распределены следующим образом: 22% выразили желание продолжить обучение

дистанционно, 63% сказали, что студент имеет право на коллективное образование, а не на дистанционное обучение, 5% сказали, что студент имеет право на дистанционное обучение, но экзамены должны проходить офлайн, 4% сказали, что желательно, чтобы общественные науки были дистанционными, точные науки-проходили в вузе. Для 6% опрошенных не имеет значения формат обучения, я могу учиться и в том, и в другом.

Можно сделать вывод, что дистанционное обучение, организованное в условиях пандемии, удобно для студенческой аудитории, и они более способны развиваться самостоятельно, стремятся достичь большего результата. Многие студенты, однако, понимали, что им нужно научиться правильно распределять свое время, и это не будет преувеличением, если говорить о самых первых шагах в развитии. Таким образом, цифровая эпоха подразумевает постоянную адаптацию всего образования, указывает на необходимость новых исследований в области информатики и цифровых бизнес-моделей в частности, по расчетам “McKinsey global Institute for training and additional training” в 2036 г. в мире будет автоматизировано до 50% всех рабочих процессов, это приводит к значительному сокращению рабочих кадров. При решении проблемы снабжения было отмечено, что Центры повышения квалификации работников с определенными компетенциями в экономике занимают особое место и необходима массовая переподготовка работников. Они позволяют специалистам этих компаний приобретать новые навыки [6].

Информационно-методическое обеспечение деятельности преподавателей и студентов, а также значительное расширение возможностей использования компьютерных средств связи, общения и сотрудничества приобретают новые высоты в системе информационно-методического обеспечения педагогической деятельности. Расширение возможностей предоставления учебной информации, применение цвета, графики, звука, современных средств видеосъемки должно стать процессом, который позволит восстановить реальную ситуацию при обучении.

Поэтому наличие средств цифровых технологий в образовании свидетельствует о том, что современный педагог развивается, расширяет свои возможности, обслуживает интеллектуальную деятельность. Это послужит как усилению контроля за деятельностью студентов, так и снижению влияния человеческого фактора. Таким образом, инновационные цифровые технологии в образовательном процессе оказывают положительное влияние, мы видим доказательство этого в сегодняшних условиях пандемии. В частности, в сфере высшего образования Республики Узбекистан были созданы благоприятные условия для самостоятельной деятельности студентов, а также для работы преподавателя, создан доступ к бесплатным курсам для студентов, финансируемых государством, на курсы престижных университетов мира. Таким образом, в условиях внедрения инновационных цифровых технологий и формирования цифровой экономики будут рассмотрены совокупность результатов внедрения цифровых технологий в образовательный процесс и освоения учебного материала студентами при дистанционном обучении в условиях пандемии. После корректировки способов и разработки технологий такого обучения ожидается повышение качества высшего образования в ближайшие годы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Обращение Ш. Мирзиёева к Олий Мажлису в 2019 году. 28.12.2019 г. URL: <https://uza.uz/ru/posts/poslanie-prezidenta-respubliki-uzbekistan-shavkata-mirziyeevas-28-12-2018>
2. Negroponte, N. (1995). Being Digital. Knopf. (Paperback edition, 1996, Vintage Books.
3. В.В. Иванов. Москва 2016 г. URL: <https://finance.rambler.ru/economics/37159885-tsifrovaya-ekonomika-kak-spetsialisty-ponimayut-etot-termin/>
4. Муродова Н. Малый бизнес и семейное предпринимательство в условиях цифровой экономики. Самаркандская международная конференция 22.01.2020. С. 136.
5. Махмудов Н. М., Маджидов Ш. А. Организация и финансирование Интернет обучения: учеб. пособие. Т.: ТДИУ, 2010, с. 86.
6. Официальный сайт Глобального института McKinsey (7.02.2020., стр. 14) <https://www.mckinsey.com/mgi/overview>

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ И УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ИННОВАЦИОННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ

М.Э. Аманбаева, магистрант

Научный руководитель – д-р эк. наук, проф. Н.К. Муродова
Навоийский государственный педагогический институт, Навои, Узбекистан

Экономические, политические и социальные изменения, произошедшие в мире, привели также к изменению условий осуществления различных видов деятельности в сфере образования. Изменения, произошедшие в экономике Узбекистана, стимулируют образовательные учреждения получать целевые показатели в зависимости от рынка. Основной упор при этом делается на социальную сторону реформ. В результате с учетом индивидуального фактора при создании системы управления трудовым коллективом формирование и развитие человеческих ресурсов приобретает особую актуальность. В таких условиях деятельность по управлению человеческими ресурсами приобретает особое значение.

В последние годы первостепенное значение приобретают проблемы управления знаниями и интеллектуальным капиталом с целью их более эффективного использования. В теории и практике некоторых организаций существует тенденция к признанию того, что знания следует рассматривать как объект управления. Уровень конкурентоспособности образовательных учреждений оказывает более сильное влияние на формирование, накопление и развитие их знаний, создание инноваций на их основе, способность в итоге достичь стабильного преимущества в сфере конкуренции.

Менеджеры стремятся применять управленческие функции и методы и в сфере образования. Учебные заведения вступили в осуществление управления интеллектуальным капиталом значительно позже и до сих пор значительно отстают от промышленных предприятий в его применении.

Учебные заведения, готовящие управленцев для системы образования, появились только в последние годы. Это обусловлено рядом факторов, таких как: дальнейшее развитие системы непрерывного образования в соответствии с законом «Об образовании»; широкая самостоятельность образовательных учреждений в решении образовательных и экономических вопросов; международные связи в области образования и управления образовательными

учреждениями в условиях развивающейся рыночной экономики Узбекистана [1].

Другими словами, есть возможность выбрать учебное заведение для учебы. Каждое учебное заведение старается в полной мере использовать свои возможности, то есть объект управления существенно изменился. По этой причине управление тоже должно измениться, приобретя форму управления.

Объекты управления в образовательном учреждении делятся на три составляющие: материально-технические (оборудование, инструменты и др.), информация (учебные планы, программы, документы и т.), человек.

Процессы управления знаниями неразрывно связаны с ручными процессами управления капиталом [2].

Процесс управления интеллектуальным капиталом может иметь свои особенности в зависимости от особенностей учреждения – его крупных размеров, видов деятельности и т. д.: человеческий капитал, структурный капитал, потребительский капитал.

Понятия «интеллект» и «человеческий капитал» отличаются друг от друга. Интеллект – это умственная деятельность, накопленное знание. Человеческий капитал подразумевает не только наличие определенных знаний, умение бороться с профессиональным стрессом, но и способность получать доход за счет использования интеллекта.

Главная задача человеческого капитала – непосредственное создание богатства. Человеческий капитал будет принадлежать не всей команде, а какому-то сотруднику. Именно поэтому важно знать навыки и умения каждого сотрудника и получать от них как можно больше выгоды.

Если человеческий капитал – это знания и опыт, принадлежащие какому-либо сотруднику, то знания и опыт организации составляют структурный капитал.

В результате их деятельности в совокупности достигается синергетический эффект: работая вместе, работники получают больший результат, чем сумма их индивидуальных действий по отдельности [3].

Основной задачей управления структурным капиталом является преобразование знаний сотрудников в собственность организации и сохранение их в этом качестве. Структурный капитал – это та часть капитала, которая остается в учреждении после ухода работника.

Структурный капитал можно заработать в разной форме. В его состав могут входить технологии, изобретения, базы данных, опубликованные работы, стратегии, трудовая культура и духовные ценности. Как правило, все это должно быть задокументировано или запатентовано.

Основной задачей структурного капитала является повышение эффективности и производительности индивидуального труда работников за счет синергетического эффекта. Эту взаимосвязь можно оценить с помощью следующих показателей: уровень удовлетворенности потребителя, то есть когнитивного покупателя; выгода от сотрудничества потребителя с учреждением; простота воспитателя.

В новых социально-экономических условиях необходим менеджмент, обеспечивающий развитие педагогического процесса, профессиональных и

личностных качеств обучающихся.

Понятие «управление» обычно определяется как переход системы из одного состояния в более качественное. Здесь стоит обратить внимание на два аспекта: «первый – управление системой с целью поддержания ее устойчивости; второй аспект – это управление, обеспечивающее переход системы в новое качественное состояние, то есть абсолютное развитие» [4, с. 136].

В рыночных условиях произойдут серьезные изменения в административном управлении. Новые экономические отношения меняют внешнюю и внутреннюю среду образовательного учреждения. Во внешней среде функционирует рынок, и учреждение не может его контролировать. В рамках данного института воздействие на людей будет зависеть от внешней среды, которая регулируется рыночными законами. Иными словами, командный метод управления заменяется административным. Она предполагает моделирование деятельности в организации, обеспечение ее конкурентоспособности в развивающемся обществе. Для этого менеджеры и сотрудники должны обладать соответствующими знаниями, навыками и компетенциями. Мотивирование персонала для эффективного управления образовательным учреждением требует разработки образовательной стратегии, создания организационной структуры управления и научного руководства вузом.

Управление – это умение мотивировать других работать; контролировать, принимать правильные решения, организовывать и управлять процессом.

Лидерство руководителя организации при решении различных профессиональных задач требует от человека необходимого характера, знаний, умений, квалификации, навыков, культуры профессиональной вежливости, опыта, способностей и самоуважения [5].

В связи с этим мотивация играет важную роль в научном управлении учреждением. Мотивация означает причину любого действия. В качестве основы деятельности сначала у человека появляется та или иная потребность, после чего прилагается усилие, чтобы удовлетворить потребность. Именно это действие называется, как и мотивация, совокупностью мотиваторов, которая срабатывает в процессе мотивации и удовлетворения внутренней силы мотивации. Существуют также мотивационные стратегии и методы управления.

Существует три различных подхода к принятию той или иной стратегии мотивации:

1. Через поощрение и наказание: сотрудникам, которые работают более качественно, дают премии, а сотрудникам, которые работают чаще, платят больше. Некачественные работники наказываются.

2. Мотивация через труд: когда работнику дают работу, которая ему интересна и приятна, полученный результат также будет выше.

3. Усиление общения с руководителем: если сотрудник выполняет задание качественно, дайте ему положительную оценку и, допустив ошибку, приведите отрицательную оценку в обычную форму. Эта стратегия мотивации предполагает непрерывный анализ ситуации, а также совершенствование отношений между сотрудником и руководителем.

Поэтому в нашем исследовании «Развитие человеческого потенциала»

изучаются понятия «труд», «занятость», «человеческий капитал» в структурной взаимозависимости; проведен сравнительный анализ практики мирового опыта управления образованием и теоретических аспектов развития и научного управления системой высшего образования на основе программ развития образования; проанализированы принципы внедрения инноваций в систему и их влияние на экономику региона; разработан механизм реализации научных предложений и практических рекомендаций, направленных на взаимодействие высших учебных заведений в регионах с рынками труда; определены направления повышения качества подготовки кадров путем укрепления материально-технической базы образовательных учреждений. Рекомендована методика определения индекса развития человеческого потенциала в сфере образования при научно-инновационном управлении образованием.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ўзбекистон Республикаси Президенти Шавкат Мирзиёевнинг Олий Мажлисга Мурожаатномаси. 2020 йил.
2. Махмудов Э. Созидательная сила науки. Т.: Деловой партнер. uz. 2012. №41 (965). С.5–6.
3. Зайнутдинов Ш., Расулов Н. Интеллектуал салоҳиятни ошириш – инновацияларни ривожлантиришнинг муҳим омили // «Иқтисодиёт ва инновацион технологиялар» илмий электрон журнали. № 1, январь-февраль, 2014 йил.
4. Малый бизнес и семейное предпринимательство в условиях цифровой экономики. Самаркандская международная конференция 22 января 2020 г.
5. Махмудов Н.М., Маджидов Ш.А. Организация и финансирование Интернет обучения: учеб. пособие. Т.: ТДИУ, 2010, с. 86.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ПСИХОЛОГИИ

Г.В. Юлдашева, магистрант

Научный руководитель – д. э. н., проф. Н.К. Муродова

Навоийский Государственный Педагогический Институт, Навои, Узбекистан

Одним из важных аспектов в методических технологиях преподавания психологии является переход к инновационному этапу обучения в целом. Для осуществления инновационной кооперации система научного продвижения требует кадров, в совершенстве владеющих методами, средствами и видами управления инновационными процессами.

Переход страны на стадию инновационного развития невозможно представить без инноваций в области научного прогресса и образования [1].

Современные проблемы требуют новых правил для всех видов научного прогресса. Чтобы ответить на вопрос о том, как практически обеспечить инновациями высшее научное развитие, в частности психологов, необходимо подчеркнуть приоритетное звено в этом направлении. Такой сложной проблемой в области научных исследований является качество научных исследований. Необходимо понимать, что нужно соблюдать установленные аспекты для персонала конкретной отрасли и страны в целом. Качество преподавания призвано обеспечить воспитание социально прогрессивной и профессионально требовательной личности, которая компетентна заниматься постоянным общением, самостоятельным изучением окружающей среды.

Когда мы говорим о передовых методических технологиях обучения, то прежде всего подразумеваем новые формы обучения, методы и средства, которые называются передовыми: кейс-лекции, семинары, деловые игры, методы математического моделирования [2].

Необходимо понимать образовательную ситуацию по отношению к тому или иному из этих типов отношений, взаимозависимость всех вышеперечисленных переменных в динамике преподавания в направлении научного прогресса. Эта ситуация выступает как единица управляющего воздействия, которое осуществляется преподавателем с помощью того или иного метода обучения.

Необходимо учитывать, что при разработке методических технологий в области психологии ученик, выступающий объектом воздействия учителя, является одновременно и субъектом, то есть личностью, его интересы и сила воли соотносятся в соответствии с влиянием учителя. Если учитель не заставит учеников достичь адекватной цели, то акт обучения не будет реализован, и метод воздействия не сможет достичь необходимого результата. В то же время необходимо, чтобы цель ученика не соответствовала цели учителя, а имела отношение только к нему.

Преподавание психологии основывается, прежде всего, на известных в педагогической практике методах.

Словесные методы устного обучения являются одними из наиболее распространенных во всех образовательных системах. Устное изложение знаний преподавателем является мощным инструментом, который направляет познание и практическое продвижение ученика. Учитель не только передает знания, но и учит формированию интереса к предмету, анализу и обобщению фактов, умению задавать вопросы и самостоятельно мыслить. Основные приемы устного научного изложения, которые используются в преподавании наук психологии: рассказ, беседа, объяснение [3].

Рассказ используется для подготовки учащихся к восприятию нового учебного материала, который в свою очередь может быть использован другими способами, а также для подведения итогов по конкретной теме. Ценность рассказа и его основных особенностей заключается в том, что изложение берется с эмоциональной стороны, лаконично, с помощью четкого логического плана, последовательно, с выделением главного, с использованием иллюстраций [4].

Интервью используется для закрепления и понимания идей и знаний, доступных студентам. Предмет беседы-наблюдение за всеми явлениями психологической культуры, и вопросы, требующие уточнения или подробного объяснения. В направлении беседы определяется объем знаний, доступных учащимся, проверяется сила и сознательность усвоения учебного материала, развивается независимость суждений.

Объяснение – важный способ передачи новых знаний, суть которого заключается в устном толковании отдельных понятий и терминов. Объяснение основано на обучении предмету, даже краткого объяснения плана и цели исследования, оно используется до того, как учитель переходит к рассказу на новую тему или в направлении работы с новым учебным материалом [5].

Ценность использования проблемно-поискового метода обучения определяется тем, что учащиеся здесь вместе с преподавателем создают и решают задачи обучения. Основным этапом определения учебной проблемы является создание проблемной ситуации, признаком которой является переживание, смыслом которой является конфликт. Проблемные и информативные вопросы, а также благодаря гибкому обсуждению можно выявить наиболее сложные темы, такие как: «я», «установка» «творчество» [6].

Организация проблемного обучения не рекомендуется путем создания реальных проблемных ситуаций, связанных с решением тех или иных проблемных задач, путем ознакомления с историей научной проблемы, лабораторией научных исследований, анализа и оценки результатов научных исследований. Основными методами в данном случае являются проблемные вопросы и эвристическая беседа.

Использование метода смыслового погружения в преподавании психологии возникает из-за крайней трудности теоретического выражения некоторых психологических понятий. Однако ввести их невозможно, потому что они являются ключом к основам психологии, и без их проведения практически невозможно выявить какое-либо психологическое явление. Это фундаментальные многоуровневые понятия, такие как «мотивация», «рефлексия» и т. д. Ученик не может сразу понять их. Со временем это пройдет, просто нужно привыкнуть к контексту. Эти концепции, однако, должны строиться в направлении прогресса в учебном материале. Когда речь идет о понятии в контексте, его называют, но не дают определения. Понятие, занимающее контекстуальное звучание, интегрируется в определенную систему знаний. Затем ученик вынужден использовать его при объяснении явления и, когда возникает необходимость его назвать, можно вести и определить понятие. Поскольку это фундаментальные понятия, их значение возрастает пропорционально объему знаний о психических явлениях.

Технология проекта является одним из инновационных методов, основанных на том, что преподаватель вместе с учеником составляет персональную обучающую программу студента и определяет его лично значимые интересы. Для их определения рекомендуется следующий метод. На одном из первых занятий ученику предложат написать сочинение на тему «самое-самое». После того, как студенты представят сочинение преподавателю, они вступают с ним в личную беседу, и это послужит продолжением сочинения. Таким образом, в большинстве случаев ученик, который принадлежит в данный момент только себе, имеет значительный интерес к учебе. Областью изучения может быть любая психолого-педагогическая проблема (плановая или внеплановая), а также область исследовательских интересов преподавателя.

Метод наблюдения – это одновременно и метод познания, и метод психологического исследования, позволяющий более целенаправленно воспринимать психологические явления и шире собирать данные.

Наблюдение за поведением, психическим состоянием личности и проявлением психологических особенностей, развития психики в онтогенезе является источником спонтанного формирования психологической культуры

личности. Этот метод позволяет изучать закономерности разумной жизни человека в естественных условиях.

Экспериментальная и дифференциальная психология может быть использована как ключ к самопознанию из методов науки. Экспериментальный метод имеет большое дидактическое значение, так как это в основном метод самовозбуждения, творческой изобретательности.

Ничто так не способствует развитию систематического научного мышления, как экспериментальный способ проверки и доказательства. Все эти прилагательные при изучении психологии имеют особое значение. Например, чувствительность, паттерны внимания, типы памяти, типы мыслительных операций и т. д.

Таким образом вышеперечисленные методические технологии являются новым и инновационно важным для преподавания психологии в современной системе образования. Для того чтобы подняться на новый уровень развития, и преподаватель и ученик должны быть готовы к сотрудничеству и к модификации ранее известных классических методов обучения в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Имомназаров М., Эшмухамедова М. Психология асослари:(Олий ўқув юртлари учун маъруза матнлари)// Таҳрир хайъати: Ҳ.С.Кароматов, Н.Иброҳимов ва 6.; Т. ; Т, 2001. 432 б.
2. Ишмухамедов Р.Ж. Ўқувчиларни тарбиялаш ва соғломлаштириш ишларида педагогик технология (ўзбек ва рус тилларида). Т.,УДАП, 2004. 233 б.
3. Ишмухамедов Р.Ж. Инновацион технологиялар ёрдамида таълим самарадорлигини ошириш йўллари. Т.: ТДПУ, 2004, 2008 (қайта нашр). 44 б.
4. Ишмухамедов Р. Инновацион технологиялар ёрдамида таълим самарадорлигини ошириш йўллари (2 китоб). Т.: ТДПУ, 2009. 108 б.
5. Ишмухамедов Р. Ўқув жараёнида интерфаол услублар ва педагогик технологияларни қўллаш услубияти. Т.: РБИММ, 2008. 68 б.
6. Ишмухамедов Р.Ж, Абдуқодиров А., Пардаев А. Таълимда инновацион технологиялар (таълим муассасалари педагог-ўқитувчилари учун амалий тавсиялар). Т.: Истеъдод, 2008. 180 б.

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Фадеева Я.Е.	3
Ронжина А.М.....	8
Елисеева Д.С.....	12
Макарова Г.В.....	18
Хвалынская Е.С.	22
Березина Ю.Д.....	27
Ромашёва К.И.	30
Мещанинова А.А.....	34
Грузинцева П.А.....	39
Рыбалко Е.Д.....	43
Царенкова Я.А.	47
Балошкина П.Н.....	49
Кузнецова А.А.....	52
Некрасова А.А.....	56
Богачева А.Н.....	60
Милова Е.В.....	63
Соколова Т.С.....	66
Мирошкина А.С.....	69
Волкова В.Н.....	74
Ковалева П.С.....	78

Петухова Е.Д.....	82
Маркелова Ю.В.....	85
Андреева М.А.....	88
<i>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	
Агапкина А.А.....	93
Артамонова Ю.А.....	97
Ананьева К.П.....	99
Дондукова А.Д.....	102
Кеппер Е.Л., Курбанова Т.В.....	107
Коннова О.В.....	111
Кравченко Е.....	116
Михайлова В.В.....	119
Подгорнова А.В.....	121
Павлова Н.А.....	126
Фёдорова Н.В.....	129
Воскресенская А.И.....	133
Гребенюк Н.А.....	136
Купцова В.А.....	139
Малкерова З.А.....	142
Ускова М.Ю.....	146
Хавелкина Д.В.....	150
<i>ПРИОРИТЕТНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ</i>	
Бойкова В.В.....	153
Грибова Е.С.....	155
Иванова О.В.....	160
Котова А.К.....	164
Комендантова О.В.....	165
Морозова В.В.....	167
Ногай А.Ю.....	172
Плешнёва Н.Ю.....	175
Серегина А.С.....	177
Сулина А.В.....	180
Салихова О.Г.....	183
Серякова Е.Е.....	187
<i>МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАНИИ</i>	
Амагаева Н.В.....	191
Страутманис Е.В.....	194
Ишиева А.Г.....	198
<i>ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ АСПЕКТ</i>	
Дворянчиков Я.В., Шепелева Е.С.....	203
Хожиева И.А.....	206
Аманбаева М.Э.....	209
Юлдашева Г.В.....	212

Подписано в печать 18.05.2021. Формат 60x84^{1/16}.
 Усл. печ. л. 12,56. Тираж 100. Заказ № 147.
 Издательство Тверского государственного университета
 Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.
 Тел.: (4822) 35-60-63.