



Министерство образования
Московской области

Государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
Московской области

«Академия социального управления»

Конференциум АСОУ

Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций

Выпуск 3 часть 3

Москва
2018

УДК 37

ББК 74.05

К65

Составители сборника:

М. А. Игошина, Л. А. Амирханова, О. А. Ашихмина, О. Е. Грибова, Н. А. Долгоаршинных, Дубских В.А., Д. В. Корнев, Т. В. Кошечкина, Н. В. Монахов, М. П. Нечаев, Е. Г. Ряхимова, О. А. Савельева, И. И. Семенова, О. В. Шичанина, Е.А.Руднев

Научный редактор *Л.Н. Горбунова*

К65 **Конференциум АСОУ:** сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 3. Часть 3. – Москва : АСОУ, 2018. – 748 с.

ISBN 978-5-91543-275-7

В сборник вошли статьи, подготовленные в рамках научно-практических конференций, состоявшихся в ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» с июня по ноябрь 2018 г.

Читателям могут быть интересны материалы исследований и практические варианты решения проблем по непрерывному образованию и развитию профессиональной компетентности специалистов, управленческим, психолого-педагогическим и социальным практикам как инновационного ресурса развития образования взрослых, компетентности специалистов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, в области воспитания, дошкольных образовательных организаций, психологических исследований и решений.

Материалы сборника адресованы научно-педагогическим работникам вузов, руководителям и педагогическим работникам общего образования, магистрантам, аспирантам и докторантам.

Текстовое, изобразительное электронное издание

Минимальные системные требования:

- операционная система Windows 2000/XP/Vista/7/8
- ОЗУ 256 МБ
- разрешение экрана 1024x768 с глубиной цвета 24 бит
- CD-ROM
- Internet Explorer 8 и более поздней версии, Firefox или Chrome
- 60 МБ свободного места на жестком диске

© АСОУ, 2018

© Авторский коллектив, 2018

Сведения о программном обеспечении, которое использовано для создания электронного издания:

При создании сборника были использованы Web-технологии: HTML, JavaScript, PHP, XML, pdf.

Сведения о технической подготовке материалов для электронного издания:

Программа не требует установки, а также установки дополнительных компонентов системы.

Техническая обработка Иванов С. Г.

Оригинал-макет подготовил Иванов С. Г.

Дата подписания к использованию 15.11.2018

Академия социального управления,
Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5.

**V МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ»,
23-24 ОКТЯБРЯ 2018 Г.**

<i>Альшеева Т.В.</i> Новые подходы к изучению сложения и вычитания обучающихся с легкой умственной отсталостью в 1-4 классах	13-22
<i>Антипина Н.Э.</i> Опыт проектной деятельности в обучении детей с ОВЗ по зрению	22-26
<i>Бабенцева Т.В.</i> Дидактические пособия для развития ориентировки в микропространстве у детей с глубокими нарушениями зрения	27-34
<i>Васина В.В., Горынина В.С.</i> Педагог-фасилитатор в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с ОВЗ	35-45
<i>Воронкова В.В.</i> Социальная направленность процесса воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья	45-48
<i>Гайфуллина Л.К.</i> Формирование у обучающихся с ЗПР адекватных способов социального взаимодействия в коллективе сверстников	49-53
<i>Галкина В.А.</i> Формирование регулятивных учебных действий у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в рамках ФГОС	54-61
<i>Глинская И.С.</i> Использование сюжетно-ролевых музыкально-ритмических композиций в работе педагога-психолога с детьми, имеющим расстройства аутистического спектра	62-67
<i>Говядова Е.Б.</i> Особенности профессионального обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья	68-75
<i>Головня М.Е.</i> Особенности музыкального воспитания дошкольников с нарушениями зрения	76-81
<i>Грибова О.Е.</i> Особенности организации коррекционной работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования	82-88
<i>Дирина Е.Д.</i> Самодельные игрушки и в дерева в работе учителя-логопеда в сельском детском саду	88-91
<i>Дубовик О.Б.</i> Система игровых занятий «Круг» как эффективная технология развития коммуникативных навыков у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития	92-98

<i>Dumitrana M.</i> Children literature and special needs children	99-106
<i>Евтушенко А.И.</i> Использование логопедической ритмики в коррекционном образовательном процессе обучающихся с умственной отсталостью	107-113
<i>Евтушенко И.В.</i> Музыкальные способности как диагностический критерий при обследовании ребенка с умственной отсталостью	114-120
<i>Жук Т.В., Купцова М. Г.</i> Тренинг как способ организации работы с родителями для формирования позитивного отношения к условиям инклюзивного образования	121-129
<i>Загумённая Е.Г., Никандрова Т.С.</i> Роль межличностного взаимодействия в процессе социализации и социальной адаптации лиц с умственной отсталостью	130-134
<i>Закеряева Л.Н.</i> Коррекционно-развивающая работа на уроках в рамках учебных курсов «Речь и альтернативная коммуникация» «Окружающий социальный мир»	135-144
<i>Исмаков Т.М.</i> Психолого-педагогическая работа с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья	145-150
<i>Истомина Н.Ю., Кунина Н.А., Постнова И.Г.</i> Реализация программы социальной адаптации – инвалидов и обучающихся с ОВЗ в профессиональной организации	151-155
<i>Карпец Е.Д.</i> Условия социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в гуманитарно-педагогическом колледже ГГТУ	156-163
<i>Корнеев А.О.</i> Имитационная фитбол-гимнастика как способ коррекции осанки и компенсации зрительной депривации у детей с ОВЗ	164-168
<i>Кортаева М.И.</i> Применение метода биологической обратной связи в работе учителя логопеда	169-171
<i>Коришунова С.В., Смагина Н.В., Штокина Ю.Б.</i> Театральная деятельность как средство социализации учащихся с ОВЗ	172-176
<i>Кострыкина О.С.</i> Развитие ритмических способностей у детей с нарушением зрения	177-181
<i>Кошечкина Т.В.</i> Семейно-центрированная модель социализации ребенка раннего возраста	182-184
<i>Крутякова Е.Н.</i> Проектирование образовательного маршрута	185-188

дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

- Кулюкина И.П.* Использование технологии ЛЭПБУК в работе учителя-логопеда с детьми с ОВЗ в ДОУ 189-194
- Курганова Е.К.* Внедрение здоровьесберегающих технологий в школе для учащихся с ограниченными возможностями здоровья 195-198
- Лахмоткина В.И.* К проблеме определения понятия «связная речь» у детей с общим недоразвитием речи 199-203
- Логинова К.С.* Вариативные особенности пространственных и временных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом 204-214
- Лусс Т.В.* Апробация пособий для формирования игровой и речевой деятельности у детей с ОВЗ на семинарских занятиях и курсах повышения квалификации 214-217
- Максимченко Т.В.* "Особые" подходы к обучению «особых» детей в системе профессионального образования 218-223
- Малева З.П.* Предупреждение нарушений зрения у школьников в условиях инклюзивного образования 223-242
- Мелихова Е.А.* Использование инновационного оборудования в практической деятельности учителя-логопеда при подготовке детей к обучению в школе 243-245
- Миринова В.И.* Разработка рекомендаций с целью условий для трудоустройства людей с ограниченными физическими возможностями 246-250
- Олэреску В.* Взаимосвязь между тревожностью и формой общения у детей с нарушением речи 251-256
- Пересыпкин С.А.* Метод проектов как средство формирования универсальных учебных действий у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья 256-261
- Пикиловская К.А.* Особенности коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у детей с общим развитием речи 261-269
- Пономарева И.М., Тимонина О.А., Иванова-Гайдацук Е.В.* Современные формы взаимодействия участников образовательного процесса на примере специальной школы 270-280
- Простатина О.Ю.* Диагностика развития произвольности у 280-293

обучающихся с тяжелым нарушением речи	
<i>Родина С.И.</i> Формы внеурочной деятельности обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья	294-302
<i>Семаго Н.Я., Семаго М.М.</i> Дифференциально-диагностические критерии выделения групп риска в раннем возрасте	303-310
<i>Скобелева Т.М.</i> О воспитании труженика и профессионала в педагогике Антона Семеновича Макаренко	311-314
<i>Соколова А.А., Часовская Л.А.</i> Профессиональная подготовка студентов с ОВЗ для участия в профессиональных конкурсах и соревнованиях	314-319
<i>Соломина Е.Н., Шевырева Т.В.</i> Осуществление практической направленности обучения на уроках биологии в процессе реализации ФГОС обучающихся с умственной отсталостью	320-325
<i>Староверов А.В.</i> Основные принципы подготовки учителя столярного дела к ведению занятий с обучающимися с умственной отсталостью в современных условиях	325-334
<i>Ткачева В.В.</i> Роль родителей в овладении грамотой как средством социализации умственно отсталых лиц с множественными нарушениями развития	335-340
<i>Уварова Т.Б.</i> Нарушение слоговой структуры слова у детей с ОНР и её коррекция с помощью фонетических ритмо-рифмовок	341-348
<i>Ульяницкая К.К., Никандрова Т.С.</i> Расширение социокультурного опыта у молодых людей с умственной отсталостью посредством театрализованной деятельности	349-353
<i>Халикова Р.М.</i> Нейропсихологический подход к коррекционно-развивающему обучению детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях логопедической ДОО	353-356
<i>Чернова Е.А.</i> Проектная деятельность как средство формирования готовности будущих специалистов в работе с детьми-инвалидами и детьми ОВЗ	356-367
<i>Чукальская В.И.</i> Развитие воображения и совершенствование состояния эмоционально-волевой сферы у детей с ОВЗ средствами театральной деятельности	367-371
<i>Широченко Е.В., Феникова И.А.</i> Использование сказки как средства	372-377

развития нравственных категорий дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Шичанина О.В. Об изучении мотивации к обучению на курсах повышения квалификации учителей-логопедов 378-383

Шишкова М.И. Проблемы использования различных видов здоровьесберегающей деятельности обучающихся с ОВЗ на уроках русского языка 383-388

Шмонова А.А. Формирование пространственных представлений как важный этап подготовки школьному обучению 389-393

Яхнина Е.З. Предметы коррекционно-развивающей области в системе начального общего образования глухих обучающихся 394-400

**МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НОВЫЕ СМЫСЛЫ И РЕШЕНИЯ»,
24-25 ОКТЯБРЯ 2018 Г.**

Авгусманова Т.В. Проектный подход в управлении развитием дошкольной образовательной организации 401-405

Антонов Ю.Е., Отисследований к рекомендациям: осование финансовой грамотности детьми старшего возраста 406-414

Адова И.В. Факторы развития профессиональных деформаций педагогов дошкольной образовательной организации 414-419

Атякшева Т.В. Системный подход к процессу приобщения детей дошкольного возраста к детской литературе 420-426

Бычкова Е.С. Роль родителей воспитателей в процессе гендерного развития дошкольника 426-430

Волошина Л.Н. Модернизация технологии управления физкультурно-оздоровительной деятельностью в дошкольном учреждении 431-437

Гладкова Ю.А. Современный дошкольник в поликультурном обществе: опыт реализации проекта многостороннего международного сотрудничества «Маленький европеец- это я и ты» в условиях зарубежных и российских дошкольных образовательных организаций 437-443

Григорьева Ю.С., Бирюкова С.В. Развитие представлений о величине в процессе конструктивной деятельности детей дошкольного возраста 443-447

Дубских В.А., Власова Н.В. Информационно-образовательное 448-456

пространство дошкольной образовательной организации как условие совершенствования профессиональных компетенций педагогов	
<i>Дядюнова И.А., Индык М.Ю.</i> Освоение финансовой грамотности в дошкольной образовательной организации : взгляд родителей (по результатам социологического опроса)	456-464
<i>Иванова Н.Н.</i> Инновационные подходы к ознакомлению детей дошкольного возраста с родным краем в практике работы современного воспитателя	465-470
<i>Ильина Н.В.</i> Роль воспитателей и родителей: в социальном развитии старших дошкольников	470-475
<i>Кирина И.И.</i> Использование социоигровой технологии в работе с детьми старшего дошкольного возраста	475-483
<i>Кулабухов А.Е.</i> Реализация педагогических и организационно-методических условий обеспечения информационной безопасности воспитанников дошкольной образовательной организации	484-487
<i>Лаврова Л.Н., Чеботарева И.В.</i> К вопросу об экологическом образовании дошкольников в условиях реализации ФГОС дошкольного образования	488-493
<i>Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Юревич С.Н.</i> Подготовка педагогов дошкольных учреждений к реализации регионального компонента содержания образования	494-503
<i>Лыкова И.А., Кожевникова В.В.</i> Моделирование образовательной среды для «открытия» детьми смысла слов	504-511
<i>Мельникова О.В.</i> Игра как источник развития: взаимодействие взрослого и ребенка	511-513
<i>Милева Е. К.</i> Детское конструирование из бумаги и картона в контексте изменения парадигмы творчества Методика подготовки и проведения педагогического совета «использование интерактивных педагогических технологий в дошкольной образовательной организации»	514-526
<i>Назаренко-Матвеева Т.М.</i> Сетевой культурно-образовательный проект «Россия-Индонезия: диалог образовательных систем» как ресурс нравственного воспитания старших дошкольников	527-531
<i>Нечаев М.П.</i> Методика подготовки и проведения педагогического совета «Использование интерактивных педагогических технологий в дошкольной образовательной организации»	531-539

<i>Орлов А.О.</i> Пространство ребенка в детском саду	539-543
<i>Павленко Т.А.</i> Образ сверстника у детей старшего дошкольного возраста с неконфликтными и конфликтными формами общения	543-548
<i>Першина Л.А.</i> Психологические особенности организации обучения школьников	548-551
<i>Полковникова Н.Б.</i> Задачи поликультурного образования ФГОС до и психолого-педагогические условия их реализации	551-556
<i>Прищепа С.С., Каменская О.А.,</i> Формирование субъективной позиции ребенка дошкольника в процессе музыкальной деятельности как педагогическая задача	557-564
<i>Симакова Т.П., Тинякова С.А., Мулюкина Е.М.</i> Сохранение и укрепление психологического здоровья детей дошкольного возраста с особенностями в развитии	565-569
<i>Симакова Т.П., Сулова Е.В., Мулюкина Е.М.</i> Путешествуем вместе по родному краю интерактивные формы патристического воспитания дошкольников	570-575
<i>Соломенникова О.А.</i> Компетентностный подход в повышении квалификации педагогов дошкольного образования	576-581
<i>Сушкова И.В.</i> Формирование начал нравственного сознания детей старшего дошкольного возраста: некоторые аспекты индивидуализации	582-587
<i>Тимохина Т. В.</i> Требования ФГОС к осуществлению тьюторской деятельности с детьми с ОВЗ и инвалидностью	588-594
<i>Тупкина Д.В., Чернобровкин В. А.,</i> Сказкотерапия в развитии эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста: историко-педагогический аспект	594-600
<i>Щепаник А.</i> Авторский образовательный проект многостороннего международного сотрудничества «Маленький Европейец это Я и Ты»: о результатах традиционных и инновационных форм работы	601-607

IV МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«ВАРИАТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЯХ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ»,
28 ИЮНЯ 2018 ГОДА

<i>Байбородова Э.Ю., Кондрашкина И.В.</i> Общеобразовательная школа как основной этап самоопределения и выбора профессии для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в поликультурном образовательном пространстве	608-612
<i>Бободжонова О.Н.</i> Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью при организации инклюзивного и дистанционного образования как фактор социальной адаптации	613-621
<i>Богачёва Т.В.</i> Психолого-физиологические особенности развития младших школьников на занятиях изобразительного искусства	621-627
<i>Гамзина О.Н.</i> Организация инклюзивного и дистанционного образования в МБОУ Биокомбинатской СОШ п.Биокомбината Щелковского муниципального района Московской области	628-632
<i>Дельва Е.К.</i> Особенности профориентационной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья	632-635
<i>Котлярова Н.В.</i> Роль родителей в обучении детей с /ОВЗ	635-640
<i>Медова Н.В., Минаева Е.В.</i> Из опыта по организации учебного и коррекционно-развивающего пространства для младших школьников с нарушениями зрения в общеобразовательной школе	641-645
<i>Михеева Н.А.,</i> Психолого-педагогическая поддержка в преподавании русского языка и литературы детям с ОВЗ	646-651
<i>Назарова Э.А.</i> Из опыта проведения урока биологии по теме «Вид критериивида» с использованием сетевых технологий для обучающегося с ОВЗ (10 класс)	652-657
<i>Немцева И.А.</i> Эмоциональная составляющая мотивации детей-инвалидов и детей с ОВЗ на уроках музыки и искусства при дистанционном обучении	657-660
<i>Орлова Е.А., Низамова И.Е., Савчук О.В.</i> Создание условий для развития творческого потенциала обучающиеся с ОВЗ	661-672
<i>Рахматуллина Л.Р.</i> Создание условий в общеобразовательном учреждении	673-675

для развития творческого потенциала и социализации детей с ОВЗ

Салеева Л.Ю., Валиева Г.Х. Опыт работы психолого-медико-педагогического консилиума в МБОУ Быковской сош №15 Раменского муниципального района по определению программы и форм обучения детей-инвалидов и детей с ОВЗ 676-682

Чернова Е.А., Формирование готовности педагогов к работе с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ в учреждении дополнительного образования на примере ДДТ «Лира» 683-690

ПУБЛИКАЦИИ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАФЕДРЫ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ (2018 год)

Зубова Е.И. О роли потенциала воспитывающей среды общеобразовательной организации в условиях поликультурного образования 691-696

Коваленко Е.М., Ермолина Н.В. Воспитывающий потенциал детского сада 696-700

Нечаев М.П. Итоговые результаты кафедральной НИР «Развитие воспитательной среды в условиях стандартизации образования» 701-708

Нечаев М.П. Научный поиск развития профориентационной среды Московской области 709-716

Петренко А.И. Руководитель как важный элемент воспитательной среды образовательной организации 716-720

Романова Г.А. Управление развитием образовательной среды школы: системный подход 721-728

Усова С.Н. Мультимедийный лонгрид как новый формат онлайн-обучения педагогов 729-733

Фролова С.Л., Куницына С.М. Формирование профориентационной среды: от теории к практике 734-742

Фролова С.Л., Куницына С.М. Развитие профориентационной среды образовательной организации 743-748

**V МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ »,
23-24 ОКТЯБРЯ 2018 Г.**

УДК 376.42

**НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СЛОЖЕНИЯ И ВЫЧИТАНИЯ
ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В 1-4 КЛАССАХ**

Алышева Т. В.,

к. пед. н., доцент,

*ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
кафедра специального и инклюзивного образования, доцент,*

Россия, г. Москва

E-mail: tat-alisheva@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются новые подходы к изучению сложения и вычитания обучающимися с легкой умственной отсталостью в 1-4 классах, которые реализованы в современных учебниках по математике и направлены на достижение планируемых предметных результатов в соответствии с требованиями Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы (вариант 1).

Annotation. The article discusses new approaches to the study of addition and subtraction of students with mild mental retardation in grades 1-4, which are implemented in modern textbooks in mathematics and are aimed at achieving the planned objective results in accordance with the requirements of the Model adapted basic general education program (option 1).

Ключевые слова: учебный предмет «Математика» в 1-4 классах, обучающиеся с легкой умственной отсталостью, сложение и вычитание в пределах 20 и 100, устные и письменные вычислительные приемы.

Key words: the subject “Mathematics” in grades 1-4, students with mild mental retardation, addition and subtraction between 20 and 100, oral and written computational techniques.

В настоящее время организация образовательной деятельности обучающихся с легкой умственной отсталостью в 1-4 классах происходит на основе ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее –

ФГОС). При реализации курса математики в младших классах учителя обязаны учитывать основные положения Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1), которая разработана в соответствии с требованиями ФГОС.

Примерная АООП [10] определяет планируемые предметные результаты по учебному предмету «Математика» по каждому этапу обучения (на момент окончания обучения в 4 классе, в 9 классе, в 12 классе) дифференцированно по двум уровням – минимальному и достаточному. В соответствии с требованиями Примерной АООП в отношении сложения и вычитания целых неотрицательных чисел, на момент окончания 4 класса все обучающиеся с легкой умственной отсталостью должны понимать смысл арифметических действий сложения и вычитания; знать и применять переместительное свойство сложения; выполнять устные и письменные действия сложения и вычитания чисел в пределах 100.

В настоящее время разработаны новые УМК по математике для обучающихся с легкой умственной отсталостью. В состав УМК входят учебники математики (1, 2, 3 классы – автор Т.В. Алышева, 4 класс – авторы Т.В. Алышева, И.М. Яковлева), рабочие тетради, методические рекомендации, а также рабочие программы (примерные), реализация которых возможна на основе указанных учебников математики.

В современных УМК по математике реализована следующая система изучения сложения и вычитания целых неотрицательных чисел (в школьном курсе математики такие числа называются числами, полученными при счете предметов):

1 класс – сложение и вычитание в пределах 10;

2 класс – 1-е полугодие: сложение и вычитание в пределах 20 без перехода через десяток; 2-е полугодие: сложение и вычитание в пределах 20 с переходом через десяток;

3 класс – 1-е полугодие: закрепление, обобщение и систематизация сложения и вычитания в пределах 20 с переходом через десяток; 2-е полугодие: сложение и вычитание в пределах 100 без перехода через разряд (устные вычисления, с записью примера в строчку);

4 класс – 1-е полугодие: сложение и вычитание в пределах 100 с переходом через разряд (устные вычисления, с записью примера в строчку); 2-е полугодие: сложение и вычитание в пределах 100 (письменные вычисления, с записью примера в столбик).

Указанная система изучения сложения и вычитания направлена на достижение планируемых предметных результатов, которые указаны в Примерной АООП по учебному предмету «Математика» на момент окончания 4 класса.

Особенности организации образовательной деятельности по формированию вычислительных навыков у обучающихся с легкой умственной отсталостью на основе указанной системы изучения сложения и вычитания подробно описаны нами в методических рекомендациях [1]. В данной статье рассмотрим основные методические подходы и требования по реализации данной системы в образовательной деятельности.

В 1 классе обучающиеся на основе предметно-практической деятельности учатся понимать смысл арифметических действий сложения и вычитания, отражая выполненные практические действия по добавлению элементов к предметной совокупности или удалению их из нее в виде математической записи – составлении примера на сложение или вычитание.

Когда у обучающихся будут накоплены первоначальные представления об арифметических действиях сложении и вычитании, можно познакомить их с переместительным свойством сложения. В учебнике математики для 1 класса [2; 3] первое практическое знакомство с переместительным свойством сложения происходит при изучении числа 8. Обучающимся предлагается ситуация: две вазы с апельсинами, в одной вазе – 7 апельсинов, в другой – 1 апельсин. Дается задание: «Надо переложить все апельсины в одну вазу. Как легче это сделать: переложить семь апельсинов к одному апельсину или один апельсин к семи апельсинам?» На основе анализа данной практической ситуации обучающиеся должны сделать вывод, какой пример легче решить: $1 + 7$ или $7 + 1$. Далее выводится переместительное свойство сложения, которое на данном этапе формулируется в доступной для обучающихся с умственной отсталостью форме и нацелено на практическое использование в вычислениях: легче к большему числу прибавить меньшее число. В дальнейшем это свойство сложения дети учатся применять при решении примеров на сложение.

Во 2-м полугодии первого класса особое внимание следует уделить формированию у обучающихся вычислительных навыков, основанных на знании состава чисел 2-10. Эти навыки формируются очень трудно, так как обучающиеся с интеллектуальными нарушениями склонны использовать при выполнении арифметических действий более простые и уже известные им приемы пересчитывания или присчитывания и отсчитывания по единице. Тем не менее, для последующего изучения арифметических действий, особенно сложения и вычитания с переходом через десяток, важно, чтобы обучающиеся выполняли вычисления на основе знания состава чисел. В связи с этим в учебнике для 1 класса, особенно во второй его части [3], выстроена система учебных заданий, направленная на установление взаимосвязи сложения и вычитания с составом чисел. Приведем примеры типичных упражнений:

- Положи на парту 9 треугольников. Отодвигай по одному треугольнику вправо. Составляй и решай примеры.

Данные задания сопровождаются иллюстрациями предметных множеств, состоящими из двух частей, и примерами на сложение, в которых пропущены компоненты. Обучающиеся на основе предметно-практических действий по делению целого множества на две части и соответствующих иллюстраций, содержащихся в учебнике, должны составить 2 примера на сложение, используя перестительное свойство сложения (например: $7 + \dots = 9$; $2 + \dots = 9$).

- Сколько фруктов на двух тарелках? Составь по рисунку 2 примера на сложение и 2 примера на вычитание. Запиши примеры в тетрадь, вставляя пропущенные числа.

Подобные упражнения также сопровождаются иллюстрациями предметных множеств, состоящими из двух частей, к которым нужно составить взаимообратные примеры на сложение и вычитание. В помощь обучающимся даны примеры с пропущенными компонентами, например:

$$5 + \dots = 9 \qquad 9 - \dots = 5$$

$$4 + \dots = 9 \qquad 9 - \dots = 4$$

- реши примеры. Примеры на сложение решай более удобным способом.

$$2 + 5 \qquad 1 + 7 \qquad 3 + 5 \qquad 2 + 6$$

$$7 - 2 \qquad 8 - 1 \qquad 8 - 3 \qquad 8 - 2$$

$$7 - 5 \qquad 8 - 7 \qquad 8 - 5 \qquad 8 - 6$$

При решении указанных в последнем задании примеров на сложение, когда к меньшему числу прибавляется большее число, обучающиеся могут использовать «более удобный» способ – поменять числа местами и прибавить к большему числу меньшее, используя на практике переместительное свойство сложения.

Безусловно, учитывая наблюдаемую в настоящее время тенденцию к усложнению контингента обучающихся, в отношении которых реализуется АООП (вариант 1), нельзя ждать, что все дети к концу 1 класса смогут выполнять сложение и вычитание на основе знания состава чисел в пределах 10. Однако систематическое, многократное, вариативное выполнение обучающимися заданий, подобных указанным выше, в которых состав чисел тесно переплетается с арифметическими действиями, будет способствовать формированию вычислительных навыков, основанных на знании состава чисел. Без такой систематической работы обучающиеся, даже если выучат наизусть состав чисел первого десятка, не будут использовать эти знания при решении примеров, и их вычисления будут происходить на основе применения более простых вычислительных приемов. В начале 2 класса следует продолжить работу по формированию данного вычислительного навыка,

актуализируя знания детей о составе чисел в пределах 10, что будет являться подготовкой обучающихся к изучению последующего курса математики.

В 1-ом полугодии 2 класса, после введения нумерации чисел второго десятка, изучается сложение и вычитание чисел в пределах 20 без перехода через десяток. Данный материал представлен в 1-ой части учебника математики для 2 класса [4] в виде логически выдержанной системы с постепенным наращиванием трудностей. Отдельно рассматривается каждый новый случай выполнения сложения или вычитания. Материал дается в следующей последовательности:

- сложение двузначного числа с однозначным числом ($13 + 2$; $2 + 13$);
- вычитание однозначного числа из двузначного числа ($15 - 2$);
- получение суммы 20, вычитание из 20 ($16 + 4$; $20 - 4$);
- вычитание двузначного числа из двузначного числа ($16 - 2$; $20 - 2$);
- сложение чисел с числом 0.

Важно, чтобы формирование вычислительных умений у обучающихся по производству указанных действий происходило с опорой на их предметно-практическую деятельность, это поможет детям осмыслить алгоритмы данных действий. Нужно предусмотреть достаточное время на закрепление у обучающихся умений выполнять каждый из указанных случаев, нельзя торопиться с введением новых вычислительных приемов. Для проектирования системы уроков, позволяющей пошагово формировать и закреплять данные вычислительные навыки у обучающихся, учитель может ориентироваться на разработанное нами тематическое планирование, которое является составной частью рабочей программы (примерной) для 2 класса и представлено в методических рекомендациях [1].

Очень трудно формируются у обучающихся с легкой умственной отсталостью вычислительные навыки по выполнению сложения и вычитания с переходом через десяток. Этому материалу отведено значительное место в курсе математики в 2-3 классах. Первое знакомство обучающихся с алгоритмами выполнения сложения и вычитания с переходом через десяток происходит во 2-ом полугодии 2 класса и представлено во 2-ой части учебника математики для 2 класса [5]. В 3 классе продолжается работа по закреплению, обобщению и систематизации данных случаев [6].

В учебнике для 2 класса представлена особая система формирования вычислительных навыков по выполнению сложения и вычитания в пределах 20 с переходом через десяток, существенно отличающаяся от той, которая реализуется в образовательной деятельности детей с нормативным развитием. Отличительные особенности системы изучения сложения и вычитания с переходом через десяток –

пошаговость, опора на имеющиеся у детей знания и умения, наглядно-действенный характер обучения и разноуровневый подход к формированию у детей умения выполнять данные действия.

Пошаговость проявляется прежде всего в специально разработанной системе изучения сложения и вычитания с переходом через десяток, которая позволяет последовательно формировать и закреплять вычислительные навыки обучающихся. В учебнике для 2 класса [5] данная система представлена следующей последовательностью учебных тем:

1. Сложение с переходом через десяток: «Прибавление чисел 2, 3, 4»; «Прибавление числа 5»; «Прибавление числа 6»; «Прибавление числа 7»; «Прибавление числа 8»; «Прибавление числа 9».

2. Вычитание с переходом через десяток: «Вычитание чисел 2, 3, 4»; «Вычитание числа 5»; «Вычитание числа 6»; «Вычитание числа 7»; «Вычитание числа 8»; «Вычитание числа 9».

3. Сложение и вычитание с переходом через десяток (все случаи).

При выполнении сложения и вычитания в пределах 20 с переходом через десяток следует добиваться овладения детьми вычислительными приемами, основанными на знании состава числа (система заданий в учебнике направлена именно на это). Не следует использовать при выполнении данных вычислений присчитывание и отсчитывание по 1.

При введении каждого нового случая в учебнике использован прием, позволяющий опереться на имеющиеся у детей знания и умения. Этот прием заключается в том, что сначала обучающимся предлагается для выполнения знакомый им пример в 2 действия, не требующий новых вычислительных умений (например: $8 + 2 + 3$; $12 - 2 - 3$), который по сути является развернутым алгоритмом сложения или вычитания с переходом через десяток. Затем этот «длинный» пример предлагается записать короче в соответствии с предложенным образцом, например: «Сколько всего единиц прибавили к числу 8? Запиши: $8 + 5$ »; «Сколько всего единиц вычли из числа 12? Запиши: $12 - 5$ ». Обязательно на этом этапе нужно предлагать детям рассказать, какие действия они последовательно выполнили при решении данных примеров (в учебнике содержатся образцы таких высказываний), так как при подобном проговаривании они уже по сути рассказывают алгоритм выполнения новых вычислений, связанных с переходом через десяток. Позже им будут предложены «короткие» примеры (например, $8 + 5$; $12 - 5$) и требование записать решение данных примеров подробно, что будет уже знакомо обучающимся.

Формирование навыков по производству сложения и вычитания чисел в пределах 20 с переходом через десяток у обучающихся с легкой умственной отсталостью требует

длительного времени и многократного воспроизведения вычислительного алгоритма. Не следует торопиться с переводом этих действий в умственный план и требовать от обучающихся выполнения действий «в уме» (особенно это касается детей, усваивающих математический материал по минимальному уровню), а нужно продолжать решать примеры на сложение и вычитание с переходом через десяток с подробной записью (образцы таких записей содержатся в учебнике). Постепенно отказываясь от развернутой записи примера, учителю нужно контролировать, как ученики выполняют данные вычисления, для чего он должен предлагать детям рассказать вслух, как ими было выполнено решение примера.

В 3-4 классах обучающиеся с легкой умственной отсталостью изучают сложение и вычитание в пределах 100.

На первом этапе изучается сложение и вычитание в пределах 100 без перехода через разряд. Указанный материал изучается во 2-ом полугодии 3 класса [7]. На данном этапе обучающиеся изучают только устные вычислительные приемы (запись примера осуществляется в строчку, вычисления производят, начиная с высшего разряда – десятков). Ввиду того, что при оперировании числами в пределах 100 существует много случаев сложения и вычитания, заметно отличающихся друг от друга, обучающимся с умственной отсталостью трудно выработать обобщенный алгоритм по производству данных действий. При выполнении вычислений ими допускается большое количество ошибок, многие из которых являются специфическими. В связи с этим есть необходимость в сохранении пошаговости при изучении сложения и вычитания. Новые случаи вычислений вводятся небольшими объемами, «шагами». В учебнике содержатся подробные алгоритмы выполнения каждого нового вида вычислений. Важно предусмотреть достаточное количество учебного времени для усвоения того или иного вычислительного приема.

На втором этапе изучается сложение и вычитание в пределах 100 с переходом через разряд. Указанный материал изучается в 4-ем классе. На данном этапе обучающиеся изучают не только устные вычислительные приемы, но и впервые знакомятся с алгоритмом выполнения письменных вычислений.

В новом учебнике математики для 4 класса [8; 9] существенно изменена традиционная система формирования устных и письменных вычислительных приемов по производству сложения и вычитания чисел в пределах 100 с переходом через разряд. Основное внимание уделено формированию устных вычислительных навыков, так как умение выполнять устно сложение и вычитание чисел в пределах 100 широко востребовано в повседневной жизни, играет существенную роль в формировании

жизненных компетенций обучающихся, способствует их более успешному профессионально-трудовому обучению. Этот материал изучается в 1-ом полугодии 4 класса, представлен в 1-ой части учебника [8]. Сохраняется пошаговость в изучении данного материала. Система изучения строго упорядочена и логически выдержана.

В учебнике даны подробные алгоритмы выполнения устных вычислений с переходом через разряд с числами в пределах 100, предусмотрено большое количество упражнений на закрепление данного материала. Важно, чтобы на этапе формирования устных вычислительных навыков дети проговаривали вслух всю последовательность совершаемых ими действий. Это будет способствовать правильному выполнению ими данных действий в уме в дальнейшем. Не следует показывать детям приемы письменных вычислений (запись примеров в столбик) до тех пор, пока этот материал не появится в учебнике (это предусмотрено лишь во 2-ой части учебника), иначе приемы устных вычислений у них не сформируются.

При обучении устным вычислениям учитель должен учитывать разный уровень обучающихся в освоении образовательной программы. Овладение устными приемами выполнения сложения и вычитания с переходом через разряд двузначных чисел ($35 + 16$, $35 - 16$) возможно обучающимися, которые усваивают программный материал по достаточному уровню. Для обучающихся, которые усваивают математические знания и умения по минимальному уровню, достаточно, если они научатся производить устно сложение и вычитание двузначного числа с однозначным ($35 + 6$, $35 - 6$).

Учитывая длительность формирования новых знаний у обучающихся с умственной отсталостью, следует отвести значительное количество учебного времени на закрепление умения производить устно сложение и вычитание чисел с переходом через разряд. Лишь позже, когда дети будут более уверенно выполнять устные вычисления с переходом через разряд, можно переходить к изучению письменных приемов выполнения сложения и вычитания.

Выполнение сложения и вычитания на основе письменных вычислений (с записью примеров в столбик) предусмотрено во 2-ом полугодии 4 класса, представлено во 2-ой части учебника [9]. Система изучения отдельных случаев строго упорядочена, выстроена по принципу «от простого – к сложному», с постепенным наращиванием трудности выполняемых вычислений. В учебнике даны подробные алгоритмы письменных вычислений с описанием выполняемых операций. Важно, чтобы первоначально дети проговаривали вслух всю последовательность действий, которые они совершают при выполнении вычислений. Приемы письменного выполнения сложения и вычитания будут

совершенствоваться в последующих классах, при изучении чисел в пределах 1 000 и 1 000 000.

Организация образовательной деятельности на основе системы изучения арифметических действий, реализованной в современных УМК по математике для 1-4 классов, с учетом разработанных нами методических рекомендаций, позволит сформировать у обучающихся с легкой умственной отсталостью необходимые вычислительные навыки, определенные Примерной АООП (вариант 1), а это будет способствовать повышению уровня их жизненных компетенций.

Список использованных источников

1. Алышева Т. В. Математика. Методические рекомендации. 1–4 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы / Т. В. Алышева. – М. : Просвещение, 2017. – 362 с. - (<http://catalog.prosv.ru/assistance/40-0384-03.pdf>), (<http://catalog.prosv.ru/item/23260>)
2. Алышева, Т.В. Математика. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч.1. / Т.В. Алышева. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2018. - 128 с.
3. Алышева, Т.В. Математика. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч.2. / Т.В. Алышева. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2018. - 128 с.
4. Алышева, Т.В. Математика. 2 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч.1. / Т.В. Алышева. - 8-е изд. - М.: Просвещение, 2018. - 128 с.
5. Алышева, Т.В. Математика. 2 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч.2. / Т.В. Алышева. - 8-е изд. - М.: Просвещение, 2018. - 128 с.
6. Алышева, Т.В. Математика. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч.1. / Т.В. Алышева. - М.: Просвещение, 2018. - 136 с.
7. Алышева, Т.В. Математика. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч.2. / Т.В. Алышева. - М.: Просвещение, 2018. - 136 с.
8. Алышева, Т.В. Математика. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч.1. / Т.В. Алышева, И.М. Яковлева. - М.: Просвещение, 2018. - 136 с.

9. Алышева, Т.В. Математика. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч.2. / Т.В. Алышева, И.М. Яковлева. - М.: Просвещение, 2018. - 136 с.

10. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) - (<http://fgosreestr.ru>).

УДК 376.32

ОПЫТ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ ПО ЗРЕНИЮ

Антипина Н.Э., учитель биологии,

руководитель РИП-2016, МОУ для обучающихся с ОВЗ,

Малаховская школа-интернат IV вида,

Россия, г.о. Люберцы

Аннотация. Данная статья раскрывает опыт работы региональной инновационной площадки РИП-2016 по авторскому проекту «Создание Театрального парка как средства адаптации детей с ОВЗ по зрению». Предложены и разработаны инновационные мини-проекты, направленные на развитие и адаптацию детей с ОВЗ в социуме путем интеграции межпредметных связей. Опыт РИП-2016 может быть полезен для педагогов общеобразовательных коррекционных школ IV вида.

Annotation. This article reveals the experience of the regional innovative site RIS- 2016 on the author's project "Creation of the Theatrical Park as Funds of Adaptation of Children with limited health (LH) in vision". Innovative mini-projects were proposed and developed, aimed at the development and adaptation of children with LH in society by integrating interdisciplinary connections. The experience of the RIS-2016 can be useful for teachers of general education correctional schools of type IV.

Ключевые слова: дети с ОВЗ по зрению, инновационный проект, опыт реализации РИП-2016, адаптация в социуме.

Keywords: Children with LH in vision, innovative project, experience of realization of RIS-2016, adaptation in society.

Для выполнения метапредметных требований ФГОС и реализации социального заказа необходима новая модель образовательного процесса, ядром которого станет исследовательская и проектная деятельность учащихся, сопровождаемая средствами информационных технологий. В связи с этим возрастает потребность в авторских методических разработках, отражающих «вариативность обучения». Проект «Создание Театрального парка как средства адаптации детей с ОВЗ» является победителем Конкурса РИП-2016 в номинации «реализация инновационных образовательных проектов, направленных на разработку и внедрение модели социализации детей и подростков, обучающихся по адаптированным основным общеобразовательным программам».

Проект *«Создание Театрального парка как средства адаптации детей с ОВЗ»* - благотворительный практико-ориентированный историко-экологический проект, авторами которого являются Сагалов Михаил Аронович (координатор РИП-2016) и Антипина Надежда Эдуардовна (руководитель РИП-2016). Это первый и единственный муниципальный межпредметный проект сотрудничества школы-интерната (директор и куратор РИП-2016 – Швец Анатолий Петрович) с администрацией МКУК «Парк культуры и отдыха г.п. Малаховка» (директор-Левицкий Эдуард Станиславович, зам. директора по культурно-массовой работе - Левицкая Ирина Станиславовна) и сотрудниками МКУК «Музей истории и культуры г.п. Малаховка» (заведующая научно-просветительским отделом-Давыдова Дарья Валерьевна), направленный на реализацию системно-деятельностного подхода в обучении детей с ОВЗ, их социальную реабилитацию и интеграцию в обществе в ходе благотворительной помощи по восстановлению историко-природного комплекса «Летний театр» (филиал МХАТ, памятник архитектуры Серебряного века).

Проект имеет большую практическую компенсаторную значимость для детей с нарушениями зрения из-за высокой результативности деятельности: участие в акциях по благоустройству и культурной жизни парка. В проекте соблюдаются основные принципы коррекционного образования и воспитания детей с ОВЗ: принцип коррекции и компенсации первичного и вторичного дефекта (нарушение зрительного восприятия в сопровождении с психико-моторными нарушениями: слабая память, слабая ориентировка в пространстве, эмоциональная неустойчивость, сниженная познавательная мотивация, социальная изолированность и т.д.). Результаты - «сглаживание» последствий первичного и вторичного дефекта нарушения зрения. Повышение познавательной, регулятивной, коммуникативной, творческой и социальной активности детей с ОВЗ,

формирование экологического сознания. Данный проект объединяет несколько направлений.

«Живое наследие п Малаховка» - направление «Краеведение» (руководители: Хорошилова Ольга Юрьевна, учитель русского языка и литературы; Стенина Елена Александровна, воспитатель) включает проектную деятельность учащихся 10-11 классов по изучению истории края. Занятия проводятся как в школе-интернате, так и на базе МКУК «Музей истории и культуры г.п. Малаховка». Так, в рамках РИП-2016 родился прекрасный проект «Школа молодых экскурсоводов» (ШМЭ), инициатором которого стали директор школы-интерната Швец Анатолий Петрович и директор Музея Мирная Ольга Ивановна. Обучение в ШМЭ - это настоящий творческий опыт работы с архивами, музейными ценностями и искусством составления экскурсий по Летнему парку, переданный сотрудниками музея. Выпускники ШМЭ стали гидами парка. Их театрализованные экскурсии украшают историю поселка Малаховка. Для составления маршрутов необходима предварительная работа с историческими и литературными источниками. Как с ними работать научат учителя гуманитарного направления Хорошилова Ольга Юрьевна, Лагункина Любовь Ивановна, Туркатова Татьяна Анатольевна, Еремеева Светлана Александровна, Алексеева Ирина Михайловна, которые являются активными участниками проекта. Благодаря проекту «Золотая полка» (автор: Хорошилова Ольга Юрьевна, учитель русского языка и литературы) школьная библиотека пополнилась любимыми книгами учащихся. Новый проект этого направления «Образовательный экскурсионный квест» предложен молодым специалистом – учителем русского языка и литературы Анной Владимировной Виноградовой.

Одна из идей проекта - это ожившая история парка в образах прошлого века, осуществляемая в ходе театральной деятельности. Руководитель театрального направления - Мартынова Светлана Валерьевна (воспитатель) является автором проекта научного мини-театра «Смех во имя науки», цель которого создание веселых актуальных научных сценариев. Так, в спектаклях «Чудесная жизнь Малаховского озера», «Замечательные жители Летнего парка», «Не сказка. Вторая жизнь отходов», «Дачная жизнь. Малаховка 1916 г.» реализуется творческий потенциал детей с ОВЗ, осуществляется бесконфликтное взаимодействие, устраняются психологические зажимы и страх перед большой аудиторией, решаются коррекционные задачи. Выпускники театра - это профессиональные актеры. Для младших школьников театральная деятельность реализуется в формате кукольного экотеатра «Поляна сказок» (руководитель Оскина Людмила Анатольевна, учитель начальной школы), музыкального театра «Стрекоза и

Муравей» (рук. Свищева Ирина Николаевна, учитель музыки; Усманова Татьяна Ивановна, воспитатель), экспромт-театра «Экопарк «Театр»» (рук. Антипина Надежда Эдуардовна, учитель биологии), уникального фитбол-театра «МурТон» (рук. Корнеев Александр Олегович, учитель АФК).

Огромное значение для развития личности имеет концертная деятельность учащихся. Руководитель данного направления старший воспитатель Осипова Татьяна Николаевна является автором проекта «Минута славы», особенно популярным в кругу молодых талантливых артистов. Воспитатели: Стенина Елена Александровна, Мартынова Светлана Валерьевна, Дорофеева Наталья Николаевна, Логинова Галина Александровна, Берестова Светлана Юрьевна, Огурцова Ирина Владимировна, Васкевич Антонина Васильевна, воспитатели начальной школы, педагоги дополнительного образования организуют проектную деятельность детей с ОВЗ по зрению на высоком профессиональном уровне во внеурочное время.

Природоохранная деятельность (рук. Антипина Надежда Эдуардовна, учитель биологии; рук. Варлашина Алла Сергеевна, учитель географии) включает проведение театрализованных экскурсий на экологической тропе, экологический мониторинг, участие в благоустройстве и озеленении парка, работа на геоботанических площадках, проведение экологических праздников в тесном сотрудничестве с учителями технологии Семеновой Светланой Григорьевной и Судаковым Александром Анатольевичем. Одна из новых форм проекта школы - это организация экологических выставок (рук. Белкина Валентина Ивановна тифлопедагог). Учителя естественно-математического цикла: Кузнецова Наталья Сергеевна, Хованская Галина Анатольевна, Борисова Елена Борисовна, Ковальчук Галина Александровна, Сенатова Ирина Славивовна организуют проектную деятельность воспитанников по экологическому мониторингу Летнего парка п. Малаховка.

Художественно - эстетическое направление проекта (учитель ИЗО- Добрякова Татьяна Александровна) не только организуют выставки художественных работ учащихся, но и проводит мастер-классы в парке, где все желающие могут отразить красоту природы и истории Летнего парка в художественных работах.

Спортивно-оздоровительное направление и информационное обеспечение проекта осуществляется под руководством Корнеева Александра Олеговича, автора имитационной фитбол-гимнастики «Расслабляйся и двигайся, как кошка», автора проекта

«Краснокнижные гимнасты», направленных на физическое развитие детей с ОВЗ по зрению.

Психолого-педагогическое сопровождение умело осуществляется Васильевой Любовью Петровной.

Данный проект интегрирует межпредметную деятельность педагогов и воспитанников школы-интерната по нескольким направлениям, предоставляя возможность каждому учащемуся школы, начиная с начальной школы, поэтапно реализовать свои способности согласно предлагаемой тематике каждого уровня. Так, младшие школьники участвуют в постановках кукольного экологического театра, пятиклассники выращивают рассаду цветов для парка (проект «Проросток»), вступая в ряды юного эколога; шестиклассники составляют план парка и проводят ботаническую инвентаризацию; учащиеся седьмых классов - зоологи, организуют наблюдения за птицами парка, подкармливают их в зимнее время, а весной развешивают скворечники; воспитанники 8-9 классов занимаются благоустройством парка, высаживают деревья, являются участниками природоохранных мероприятий, старшеклассники осваивают профессию экскурсоводов и тьюторов, проводят театрализованные экскурсии и спектакли, выпускники проектируют парк будущего. Реализация программы РИП-2016 за период 2016-2018 гг. способствовала появлению новых интересных перспективных проектов, таких как «Имитационная фитбол-гимнастика (ИФГ)» (автор- Корнеев Александр Олегович, учитель АФК), «Научный мини-театр «Смех во имя науки» (автор – Мартынова Светлана Валерьевна, воспитатель), получивших высокую оценку Конкурса на соискание Губернаторской премии «Наше Подмосковье». В школе-интернате (п. Малаховка) создано единое образовательное пространство, в котором каждый слабовидящий ребенок, может рассчитывать на поддержку педагогического коллектива, деятельность которого направлена на воспитание гармонично развитой личности.

Список использованных источников

1. Анохин П. К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука, 1978.
2. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
3. Тупоногов Б. К. Теоретические основы тифлопедагогики. – М.:, АПК и ПРО, 2001 – 204 с..
4. Феоктистова В. А. История советской тифлопедагогики, школы слепых и слабовидящих. – Л., 1980.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОРИЕНТИРОВКИ В
МИКРОПРОСТРАНСТВЕ У ДЕТЕЙ С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.

*Бабенцева Т.В.,
учитель-дефектолог,
ГБОУ ШОР №12. Москвы,
Член союза дефектологов,
Россия, г. Москва*

E-mail: tatianami18@gmail.com

Аннотация. В статье представлен опыт работы учителей-дефектологов, работающих с незрячими детьми младшего школьного возраста. С помощью специальных дидактических пособий, используемых на коррекционных занятиях, решаются образовательные, воспитательные и – самое главное – коррекционные задачи, в ходе которых происходит коррекция познавательной деятельности школьника с глубокими нарушениями зрения и обучение навыкам ориентировки в микропространстве.

Annotation. The article presents the experience of teachers-defectologists who work with blind children of primary school age. With the help of special didactic aids used in remedial classes, educational, educational and, most importantly, correctional tasks are solved, during which the cognitive activity of the student with deep visual impairments and orientation training in the microspace is corrected.

Ключевые слова: ориентировка в микропространстве, нарушение зрения, дидактические пособия, пространственное мышление.

Keywords: orientation in microspace, visual impairment, didactic aids, spatial thinking.

Причины и последствия нарушения работы зрительного анализатора в полной мере изучены учеными-офтальмологами, эти знания помогают в решении различных проблем в сфере адаптации, реабилитации и интеграции лиц с глубокими нарушениями зрения.

Л.С. Выготский [2] и А.Р. Лурия отмечали существование первичной психологической базы для формирования мышления ребенка. Одной из наиболее актуальных проблем развития и воспитания дошкольников с патологией зрения была и остается проблема обучения ориентировке в пространстве. Данной проблемой занимались такие отечественные тифлопедагоги как Замашнюк Е.В., Литвак А.Г., Солнцева Л.И., Фомичёва Л.В., Феоктистова В.А. и другие [5, 7, 10].

Важность проблемы обусловлена тем, что несформированность пространственной ориентировки является одной из причин, определяющих низкий уровень социальной адаптации ребенка с нарушением зрения, снижение его мобильности и контакта с окружающим миром [3, 4]. Нарушения зрения, возникающие в раннем детстве, отрицательно влияют на процесс формирования пространственной ориентировки и социальной адаптации в целом [1, 5, 10].

Адаптация ребенка с патологией зрения к условиям существования в окружающей действительности зависит от того, насколько успешно он усваивает определенные знания, приобретает навыки, умения, позволяющие адекватно действовать и приспосабливаться.

Обучение слепых учащихся младших классов ориентировке в пространстве, в том числе и ориентировке в микропространстве, является одной из важных задач, стоящих на современном этапе перед специальной школой для слепых. Выпускники школы должны быть хорошо подготовлены к самостоятельной жизни в обществе. Интеграция незрячего человека сегодня во многом обусловлена его способностью к самостоятельной ориентировке в быту, на рабочем месте, на улицах города, в общественных местах, а также умением вступать в контакт со зрячими собеседниками, правильно вести себя в различных жизненных ситуациях. Что касается конкретно ориентировки в микропространстве, то от уровня овладения этим видом деятельности зависит успешность формирования учебных навыков, в том числе навыков чтения и письма с использованием рельефно-точечного шрифта Луи Брайля. Для этого очень важно у ребенка развивать способность осязательного обследования предметов в систематическом целенаправленном обучении.

В специальных коррекционных школах слепых первоклассников обучают навыкам ориентировки на себе, на парте, на тифлотехнических приборах, в книге и тетради и правильному словесному обозначению пространственных соотношений предметов на плоскости. Существуют традиционные и нетрадиционные методы коррекционной работы по развитию и совершенствованию навыков ориентировки в микропространстве, применимые на коррекционных занятиях в виде отдельных серий заданий.

В качестве нетрадиционных методов коррекционной работы для развития ориентировки в микропространстве используются различные дидактические пособия [3,4, 8].

Одна из самых известных и распространённых педагогических систем, широко использующая трёхмерные модели реального мира в предметно-игровой среде обучения - конструктор «Лего» (набор деталей для сборки и моделирования разнообразных предметов) со специальным полотном квадратной формы (квадратное плато) для

закрепления деталей среднего размера. Для учащихся с остаточным зрением важно наличие деталей разной цветовой окраски.

Закрепление сенсорных представлений и пространственного восприятия с использованием конструктора «Лего»:

Помимо формирования пространственных представлений, данное упражнение способствует развитию слуховой памяти и увеличению объема произвольного слухового внимания. Сначала ребёнок должен научиться показывать, какие детали конструктора располагаются сверху и внизу от центральной фигуры, а какие - справа и слева от неё. В последующем, по словесной инструкции, дети сами располагают фигуры на пластине. Данные задания помогают незрячим детям отработать и закрепить такие понятия, как «вверху - внизу», «выше - ниже», «справа – слева». Далее по словесной инструкции отрабатываются понятия: «правый верхний/нижний угол», «левый верхний/нижний угол». Собирая пирамиду или другую постройку, дети познают трёхмерное пространство и знакомятся с пространственными предлогами: «над», «под», «между», «возле», «перед», «около» и другими. Данные упражнения необходимы для успешной учебной деятельности незрячего ребенка.

Использование фланелеграфа для решения коррекционных задач:

Удобен на занятиях фланелеграф (прямоугольный картонный лист, обтянутый ворсистой тканью), на него прикрепляются геометрические фигуры, либо силуэтные изображения животных. С помощью данного пособия отрабатываются понятия: «правый/левый нижний/верхний угол», «между», «справа/слева», «снизу/сверху». (Например, ученику необходимо расположить геометрические фигуры по словесной инструкции учителя). При работе с силуэтными изображениями животных также решаются важные коррекционные задачи – развитие речи и обогащение активного словарного запаса. На фланелеграфе ребенку предлагается расположить героев сказки в нужной последовательности, рассказывая историю.

В качестве реабилитационных методов в работе с детьми педагогами разрабатываются методические пособия для решения ряда специальных задач, в том числе и для развития ориентировки в микропространстве.

Пособие «Тактильное полотно» (автор: Бабенцева Т.В.).

Внешний вид: картонный квадрат (30 см на 30 см), разделенный пятью рядами квадратов (по 6 см каждый), всего 25 квадратов в поле. Внутри каждого квадрата вставлены горлышки от пластиковых бутылок с открученными крышками, диаметром 4 см. Внутри каждого горлышка и на поверхности крышки наклеен различный тактильный

картонный материал: гладкий, бархатный, шершавый, рельефный картон. Тактильный материал крышки соответствует тактильному материалу горлышка.

Отдельно имеется набор карточек, написанных по шрифту Брайля для выполнения отдельного игрового задания.

Данное пособие обладает следующими функциями:

1. Развитие таких знаний, умений и навыков как:

- развитие ориентировки в микропространстве, то есть формирование и закрепление таких понятий как «угол», «правый/левый верхний/нижний угол», «диагональ»;
- развитие мелкой моторики путем откручивания и закручивания крышечек;
- развитие тактильных ощущений путем определения фактуры и материала на поверхности каждой крышки, а также внутри «горлышка»;
- обогащение словарного запаса ребенка;
- для детей, имеющих остаточное зрение и цветоощущение: развитие зрительного восприятия.

2. Использование для закрепления математических понятий, таких как: «количество», «порядковый счет», «вертикальный/горизонтальный ряд», «больше на...», «меньше на...».

3. Каждый вид заданий способствует развитию познавательной сферы: внимания, памяти, мышления.

Форма работы с данным пособием – индивидуальная.

Пособие ориентировано на детей младшего школьного возраста разного уровня развития и подготовленности

Основные виды заданий:

1. «Тактильное сопоставление».

Ребенку предлагается познакомиться с разным видом материала на крышках и в горлышках, сопоставить материал каждой крышки, соответствующему каждому материалу горлышка.

Установка:

- Открути все крышки на полотне.
- Сопоставь материал каждой крышки, соответствующий нужному горлышку. (Если у ребенка имеется остаточное зрение и цветоощущение: задание дополняется ориентировкой и различением по цвету).

Примечание:

Для начального этапа задания и с учетом индивидуального уровня развития ребенка рекомендуется первоначальное знакомство ребенка с материалом на одном ряду крышек.

2. «Тактильная избирательность».

Данное задание предусмотрено для детей, овладевших первым упражнением и имеющих представления о понятиях «ряд», «количество».

Ребенку предлагается в каждом ряду найти и открутить крышки определенного материала.

Установка:

- Найти в первом ряду (и так далее по рядам) все крышки, имеющие рельефную поверхность;
- Сосчитай количество крышек.

Примечание:

При выполнении данного задания рекомендуется предлагать ребенку считать количество крышек того или иного материала, сравнивать их по количественному показателю, тем самым закрепляя представления о математических понятиях (например: навыки порядкового счета, больше на..., меньше на...).

3. «Продолжи ряд».

Данное задание направлено на развитие познавательных процессов, таких как мышление, устойчивость внимания. Ребенку предлагается продолжить ряд из двух (и более) крышек.

Установка:

- Продолжи ряд, состоящий из двух крышек.
- Какая крышка будет следующая?

Примечание:

На первоначальном этапе ряд может состоять из пяти крышек с чередованием двух крышек различного материала. По мере подготовленности и общего развития ребенка задание может усложняться добавлением количества материала (продолжить ряд, состоящий из 3-5 крышек).

4. «Ребус».

Данное задание предусмотрено для детей, умеющих читать по шрифту Брайля, владеющих понятиями «ряд»; направлено на развитие познавательных процессов, таких как мышление, устойчивость внимания, память.

Сверху полотна, по горизонтали, крепится карточка с цифрами, соответствующим количеству вертикальных рядов (1 2 3 4 5). Справой стороны вертикально крепится карточка с буквами, соответствующими количеству горизонтальных рядов, буквы написаны вразнобой (например, Н И К А Г). Далее откручиваются крышки в каждом ряду, соответствующие положению буквы в слове. Каждая цифра – это номер буквы в слове.

Методом «уголка» ребенок определяет порядок букв и составляет слово. (Например, Н-2, И-3, К-1, А-5, Г-4)

Установка:

- Посмотри, какие числа написаны на карточке.
- Каждая цифра соответствует вертикальному ряду, состоящему из 5 крышек.
- Прочитай буквы на карточке, которая слева поля.
- С помощью цифр и открученных крышек можно определить положение буквы в слове. Например, смотрим на цифру 1, спускаемся по ряду вниз и ищем пустое горлышко, далее направляем руки влево и смотрим, какая буква стоит первая в слове. Буква К. И так далее.

Примечание:

Задание можно усложнить, если начинать с букв, а не с цифр. Тогда ребенку в уме надо будет переставить буквы местами, чтобы получить слово.

Пособие «Сенсорная доска» (автор: Бабенцева Т.В.).

«Сенсорная доска» представляет собой плоское деревянное полотно, размером 100 см на 90 см., на котором закреплен дидактический материал.

По всей площади полотна выложены тактильные дорожки в форме лабиринтов, отличающиеся друг от друга разной фактурой. Для отработки навыков ориентировки в микропространстве и закрепления конкретных пространственных понятий, ученику предлагается вести пальцем по определенной дорожке, ориентируясь на словесные инструкции учителя.

На доске имеется 4 отделения, оборудованные закрытыми дверцами, для расширения представлений о разных видах дверных защелок и замков. За каждой дверкой имеются карточки с текстовыми заданиями.

За самой большой дверцей «скрываются» тактильные силуэты различных животных, которые ребенок может с легкостью обследовать, изучить мех и форму силуэта, тем самым обогатив и расширив свои представления о животном мире.

В качестве отдельных упражнений ученикам предлагаются задания с «крышечками». Они направлены на развитие мелкой моторики, тактильных ощущений, решаются задачи на развитие практически всех мыслительных процессов.

По мере того, на каком уровне развития находится ребенок, любое из заданий на доске может как усложняться, так и носить облегченный характер. Кармашки для текстовых заданий, позволяют менять и усложнять их. Липучки, на которые крепятся карточки и силуэты животных, помогают разнообразить задания.

На доске размещены отдельные предметы обихода для приобретения учеником некоторых навыков самообслуживания: циферблат часов со стрелками для обучения ориентировки во времени, шнуровка ботинок, застежка-молния, электрическая розетка и электро-выключатель. Также на доске имеются текстовые загадки, позволяющие ребенку отгадать тот или иной предмет обихода.

В верхнем левом углу доски размещены электрическая розетка и электро-выключатель (неработающие). При знакомстве с ними учитель предварительно объясняет, откуда берется электрический ток. Особо обращается внимание на меры безопасности. Ученик должен запомнить, что трогать отверстия розетки опасно для жизни и категорически запрещено.

Использование доски носит элементы занятий игрового характера, тем самым вызывая больший интерес у ребенка младшего школьного возраста.

Описание методики.

Серия состоит из 6 коррекционных занятий.

Форма проведения занятия: индивидуальная.

Время занятия зависит от уровня развития восприятия и психических функций ученика. В среднем – 20-25 мин.

Методическая разработка основывается на систематическом подходе, в котором реализуются основные задачи коррекционного обучения и воспитания (схема), в том числе отработка навыков ориентировки в микропространстве. Однако, каждое из упражнений на доске может использоваться как отдельное задание для формирования и развития конкретных знаний, умений и навыков ученика.

Состав методики, представленный в отдельной методической разработке, ориентирован на учеников начального звена, обучающихся по программе ФГОС для слепых детей по 1 и 2 вариантам обучения, которые уже владеют навыками ориентировки в микропространстве и знают пространственные понятия.

Стоит отметить, что для изучения тех или иных объектов у слепого ребенка, в достаточной мере, должны быть сформированы не только общие познавательные способности, но и те мыслительные операции, которые отвечают за восприятие, представление, анализ, сравнение. В целом у людей, имеющих зрение, навык представления объемного тела в разрезе сформирован хуже, чем у незрячего человека, поскольку, незрячий с детства привыкает обследовать все предметы именно с помощью каркаса. Однако крайне важно развивать у детей с глубокими нарушениями зрения пространственное мышление, так как этот вид мышления влияет на ориентировку в пространстве.

Для развития пространственного мышления удобен в использовании деревянный магнитный конструктор «MindWood». Представляет собой набор деревянных брусков, на конце которых прикреплены магниты, и набор магнитных кубиков, к которым прикрепляются бруски. С помощью данных деталей ребенку предлагается составить геометрические фигуры, для закрепления представлений о их форме. Также можно собрать модель дома и другие объемные конструкции.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что развитие ориентировки в микропространстве крайне важно для детей с глубокими нарушениями зрения, а использование вышеперечисленных дидактических пособий способствует успешному овладению этим видом деятельности.

Список использованной литературы

1. Аветисов, Э.С. Как беречь зрение / Э.С. Аветисов. – М., 2000.
2. Выготский, Л.С. Собр. сочинений. В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1983.
3. Бабенцева Т.В., Борейша А.С. Формирование пространственного мышления у детей младшего школьного возраста с глубокими нарушениями зрения. // Полиязычный международный научный журнал «Modern science». Вып. №9. -2017. С. 46-48.
4. Бабенцева Т.В., Борейша А.С. Использование конструктора «Лего» в целях формирования необходимых представлений в процессе обучения незрячих школьников. // Международный журнал «Образование и наука в России и за рубежом». Вып. №5. -2017. С. 39-41.
5. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих / А.Г. Литвак. – СПб., 1998.
6. Малева, З.П. Подготовка детей с нарушением зрения к плеоптоортоптическому лечению / З.П. Малева. – М., 2009.
7. Солнцева, Л.И. Психология детей с нарушением зрения (детская тифлопсихология) / Л.И. Солнцева. – М., 2006.
8. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников, М.: Педагогика, 1980, — 240 с.
9. Филиппов С.А. Робототехника для детей и родителей. – СПб.: Наука, 2010, 195 стр.
10. Фомичева, Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: Офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: учеб.-метод. пособие / Л.В. Фомичева. – СПб., 2007.

УДК 37.015.3:371.1:376

ПЕДАГОГ-ФАСИЛИТАТОР В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
СОПРОВОЖДЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Васина В. В.

канд.псих. наук, доцент

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова»

кафедра теоретической и инклюзивной педагогики, профессор

Россия, г. Казань

e-mail: virash1@mail.ru;

Горынина В. С.

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова»

кафедра теоретической и инклюзивной педагогики, старший преподаватель

Россия, г. Казань

e-mail: vgorynina@ieml.ru

Аннотация. В инновационных условиях развития образования педагог - не транслятор знаний, а мотиватор социальной активности обучающихся и фасилитатор социального взаимодействия. В статье рассматривается понятие фасилитации в образовательном процессе студентов с ограниченными возможностями здоровья, а также психологические особенности будущих педагогов инклюзивного образования с точки зрения их готовности фасилитировать взаимодействие в инклюзивном классе и мотивировать развитие социально активной личности.

Abstract. In innovative conditions of education development, the teacher is not a translator of knowledge, but a motivator of social activity of students and a facilitator of social interaction. The article deals with the concept of facilitation in the educational process of students with disabilities, as well as the psychological characteristics of future teachers of inclusive education in terms of their willingness to facilitate interaction in an inclusive classroom and motivate the development of socially active personality.

Ключевые слова: фасилитация социального взаимодействия; инновационное развитие образования; психосоциальный диссонанс; деятельностный тип сознания; созерцательный тип сознания; комплексная психологическая диагностика общения; социальная активность.

Keywords: facilitation of social interaction; innovative development of education; psychosocial dissonance; active type of consciousness; contemplative type of consciousness; complex psychological diagnostics of communication; social activity.

В эпоху стремительного развития общества, экономики, технологий, науки, общественного устройства возрастают и возможности развития личности. Личность каждого человека приобретает большое значение в развитии современного общества. Важна активная жизненная позиция каждого человека. Если человек не поспевает за развитием общества, он оказывается «выброшенным» из жизни общества. С другой стороны, именно развитие личности в обществе приводит к развитию самого общества. Экспоненциальность развития общества приводит к потере постоянства и успокоенности, к напряженности, состоянию неопределенности для личности. Быстрые изменения, обновление информации, большой набор путей развития создают напряжение и неопределенность в точке выбора, т.е. психосоциальный диссонанс [6]. Это особенно касается образования, начального, среднего и высшего. Педагоги не успевают и не хотят, а ученики и студенты часто знают в каких-то областях больше и лучше, чем педагоги. Учащимся часто доступна информация обо всем, они умеют ее получать в интернете в разных формах: видео, аудио, текстовые, игровые, фильмы, лекции, форумы, чаты и т.д. И тогда основной целью образования, обучения и воспитания становится развитие у учеников и студентов таких характеристик, как осознанность, мотивированность, креативность, сотрудничество, социальная активность. Чтобы учащиеся сами искали и находили то, что их заинтересовало в мире вседоступности информации, чтобы, создав собственный образ, представление, можно было ориентироваться в размытом, неопределенном мире и уходить от фейковых навязываний и зомбирований. Повышение осознанности также приводит к умению слушать и слышать себя, свои желания и потребности, а не вестись на манипуляции. Умение сотрудничать снимает напряжение с социальной средой и обогащает информацию, со-творение, со-зидание. Активная жизненная позиция или социальная активность является ключевым фактором развития гражданского общества, где каждый человек может стать вдохновителем и создателем социальной инициативы.

Таким образом, в свете вышесказанного в век неопределенности и множества вариантов развития полноценная реализация потенциалов обучающегося происходит, если педагог выступает как помощник (фасилитатор) в получении (творении), усвоении новых знаний, как мотиватор, чтобы заинтересовать своим предметом, дать толчок в

саморазвитии студентов для самомотивации, самотворчества, сотрудничества в познании нового.

Социальная фасилитация – это присутствие наблюдателя, которое заметно влияет на деятельность человека или группы людей. Это явление зафиксировано в конце XIX в. в опытах французского физиолога К. Фере, в дальнейшем изучалось В.М. Бехтеревым. Впервые факт социальной фасилитации был научно зафиксирован в исследовании Нормана Трипплетта (Triplet, 1898), который измерял, насколько велосипедисты увеличивают скорость в присутствии других велосипедистов [10]. Одним из первых в истории социальной психологии Трипплетт осуществил лабораторный эксперимент, подтвердив догадку, что человек работает более производительнее в присутствии других людей. В дальнейшем экспериментально доказано (F. W. Allport 1920, Travis 1925, Dashiell 1930), что присутствие других людей благотворно сказывается на точности выполнения простых заданий, но в сложных ситуациях могут возникнуть трудности [10].

Фасилитация считается человекоцентрированным подходом, выражающимся в глобальном доверии к людям, постулирующим существующую в нем актуализирующую тенденцию роста, развития, реализации своего потенциала. Фасилитация как ключевое понятие недирективной психотерапии опирается на человекоцентрированную схему (person-centered), разработанную основоположником человекоцентрированного подхода (person-centered approach) выдающимся американским психологом К. Роджерсом [7, 12]. Современные инновации зародились в 40-х годах как клиенто-центрированная психотерапия, человекоцентрированное обучение с 60-70-х годов XX века продвигает человекоцентрированный подход. Основными постулатами теории К. Роджерса стала «вера в изначальную, конструктивную и творческую мудрость человека; убеждение в социальноличностной природе средств, актуализирующих конструктивный личностный потенциал человека в процессах межличностного общения; понятие о трех «необходимых и достаточных условиях» межличностного общения, фасилитирующих личностное развитие и обеспечивающих конструктивные личностные изменения («безусловное позитивное принятие другого человека», «активное эмпатическое слушание», «конгруэнтное самовыражение в общении» [12].

Для понимания сущности, смысла, психологического механизма фасилитации мы выделили в элементарный акт коммуникации фасилитацию социального взаимодействия. Дали следующее определение понятия: «*фасилитация социального взаимодействия*» – это повышение (изменение) продуктивности социального взаимодействия субъекта социального взаимодействия (индивида, социальной группы, общества) из-за актуализации в сознании образа (представления) наблюдателя.

Для полноты осмысленной реализации принципов фасилитации социального взаимодействия в практику образования необходимо понять психологию (механизм) фасилитации социального взаимодействия. В своих исследованиях мы опирались на онтологический и системный, синергетический подходы, модель психосоциального диссонанса, в эмпирических исследованиях на авторские опросники В.В. Васиной.

В образовательной, особенно в инклюзивной, практике часто возникает психическое напряжение в социальном взаимодействии, психосоциальный диссонанс, как несоответствие представлений участников коммуникации. Мы расширили понятие фасилитации до взаимодействия социальных групп, общества, поскольку существуют понятия ноосферы, коллективного сознания, соответственно присутствует образ наблюдателя - фасилитатора.

Для изучения механизмов фасилитации социального взаимодействия в образовательной, особенно инклюзивной практике необходимо исследовать это явление системно, в аспекте системного подхода. Одним из первых в отечественной психологии предложил системный подход Б.Ф. Ломов, основатель Института психологии РАН [9]. Сейчас в науке и практике все больше внимания обращено к синергетике, к самоорганизующимся системам (И. Пригожин, С.П. Курдюмов, В.Г. Буданов, Г.Г. Маленецкий).

Система – это субъекты взаимодействия в образовательной практике, взаимодействующие, взаимосвязанные, находящиеся в поле взаимодействия. Часто систему определяет наблюдатель-фасилитатор, внутренний, виртуальный фасилитатор необходим для самоорганизации системы – это Я-фасилитатор в множестве «Я» в семантическом (психическом) пространстве, это метапозиция «Я» в матрице памяти субъектов взаимодействия (М.М. Бахтин, Губерт Херманс [8, 15]). Система как целостная, самостоятельная единица определяется ее границами (нормами, правилами, зоной комфорта), и противопоставляется другим системам «Я» – «не-Я». Внешний фасилитатор активизирует у субъекта внутреннего, виртуального фасилитатора, Я-фасилитатора через зеркальные нейроны. И тем самым активизируются внутренние процессы саморазвития систем и самоорганизации субъектов социального взаимодействия разных уровней: личностей, малых и больших социальных групп, через переход из персональной в социальную идентификацию. Таким образом, у грамотного, хорошо подготовленного фасилитатора есть возможность активизировать процессы самоорганизации - социального взаимодействия, в поле которого происходят саморазвитие субъектов взаимодействия. Поэтому базовым в развитии самих субъектов взаимодействия является улучшение социального взаимодействия, т.к в инклюзивной практике «затруднено» социальное

взаимодействие в силу объективных факторов. Присутствие реального или воображаемого фасилитатора-наблюдателя влияет на социальное, в том числе образовательное взаимодействие субъектов коммуникации, особенно в инклюзивном образовании. Результаты зависят не от особых возможностей или ограничений здоровья, а от личностных качеств самих взаимодействующих, их социальной или персональной идентификации.

Социальная активность педагога – это качество личности, отраженное в его характере, активности, способности мотивировать других людей на активность с целью трансформации себя и общества.

Результаты исследования психологических особенностей будущих логопедов, педагогов и психологов инклюзивного образования показали, что большинство студентов (49 человек) имеют низкий уровень социальной активности, 17 человек – средний уровень, и только 2 студента показали высокий уровень социальной активности. Мы также отметили, что учащиеся последнего года обучения имели более высокие показатели активности, чем студенты первого курса. Было бы интересно отследить изменение уровня социальной активности человека в течение его жизни.

По результатам анализа диагностики самооценки выявилось, что у большинства студентов (58,8%) адекватная самооценка (средняя и высокая). 11,8% испытуемых показали низкую самооценку, также 11,8% – завышенную. Еще 17,6% студентов показали противоречивые данные. Нельзя однозначно определить уровень их самооценки, т.к. по отдельным шкалам она низкая и средняя, по некоторым – высокая или завышенная. В таком случае можно говорить о противоречивой самооценке.

Уровень притязаний у 54,4% испытуемых оказался завышенным (более 93). 44,1% студентов показали адекватный уровень притязаний, а 1,5% – смешанный, когда наряду с низкими оценками имели место и завышенные оценки.

По результатам диагностики по психометрическому тесту Деллингер оказалось, что 30,9% испытуемых выбрали зигзаг, 29,4% – круг, 20,6% – треугольник, 13,2% – квадрат и 5,9% – прямоугольник. Таким образом, можно сказать, что среди будущих педагогов преобладают творческие личности и личности, направленные на общение с другими людьми и помощь им.

Сознание является одной из основных категорий психологии. В философской, психологической, социологической, исторической и политической литературе можно найти большое количество определений данного явления. С точки зрения психологии в общем виде можно сформулировать определение сознания как формы отражения объективной действительности в психике человека как общественно-исторического

существа. С. Л. Рубинштейн выдвинул идею о детерминации внешних причин через внутренние условия, другими словами о том, что сознание и проявляется и формируется в деятельности [13]. Представители Самарской школы психологии сознания дополняют данный принцип, вводя новую категорию «созерцание», которая рассматривается как дополнительная к категории деятельности [14]. Определение созерцания и деятельности как дихотомии дает возможность предположить преобладание у личности того или иного состояния сознания.

Г.В. Акопов и Т.В. Семенова (Самарский научный центр психологии сознания) разработали диагностический инструментарий, позволяющий определить преобладающий тип сознания («Тест преобладающего типа сознания» © Г.В.Акопов, Т.В.Семенова, 2014) [2].

По результатам выбора предпочитаемой активности можно сделать вывод о преобладании того или иного индивидуального типа сознания. Авторы теста (Г.В. Акопов и Т.В. Семенова) выделили следующие типы:

- созерцательный тип сознания - с преобладанием созерцательности над деятельностной активностью;
- деятельностный тип сознания - с преобладанием деятельностной активности над созерцательностью;
- критический тип сознания - с созерцательностью и деятельностной активностью, имеющими равную степень значимости;
- неопределенный тип сознания - с преобладанием ошибок, пропусков, неоправданно низкого (0–1 балл) или недифференцированно высокого (все оценки 5 баллов) уровней балльной оценки [2].

Большинство студентов (79,4%) имеют созерцательный тип сознания. Однако эта группа гетерогенна, так как могут преобладать различные варианты созерцания. У 74,1% созерцателей преобладает вариант «созерцательной лень», то есть гармония, последовательность в принятии решений. 11,1% созерцателей могут быть отнесены к подтипу «созерцательный сон», который характеризует неопределенность и несогласованность. И 14,8% испытуемых из категории созерцателей могут быть отнесены к подтипу «созерцательной деятельности», это категория людей, которые не выходят за рамки созерцания, но склонны к активной деятельности. Эта категория очень близка к той части испытуемых, которую мы называем «активными людьми», с преобладанием деятельностного типа сознания. 13,2% испытуемых показали преобладание деятельностного типа сознания, эти субъекты более склонны к активности в данной

ситуации. 7,4% испытуемых показали критический тип сознания, когда нет явного преобладания созерцания или активности, они одинаково развиты.

Возможно, преобладание созерцания в группе студентов связано с тем, что в подростковом возрасте во время обучения в Университете возможностей для проявления активной деятельности меньше. Стоит также отметить, что среди студентов как дневного, так и заочного отделения преобладает такое созерцание, как «созерцательная лень», то есть это чистое преобладание созерцательного типа сознания, склонного воспринимать, наблюдать, чувствовать, слушать окружающий мир. Возможно, это связано с особенностями преобладания образовательной деятельности, которая направлена на восприятие информации.

Представители Самарской школы психологии сознания (Г. В. Акопов, Т. В. Семенова) рассматривают общение с точки зрения социально-коммуникативной парадигмы, выделяющей два фактора сознания – контакт и свободу. Общение рассматривается авторами с точки зрения общительности в целом, направленности личности, стилей, уровней и сфер общения [1].

Для проведения исследования особенностей общения у лиц юношеского и среднего возраста, имеющих нарушения зрения и не имеющих таковых, мы использовали методику, разработанную представителями Самарской школы психологии сознания (Г. В. Акопов, Т. В. Семенова) - «Комплексная психологическая диагностика общения (КПДО)», и включающую 16 параметров общения [1]. Данная методика позволяет комплексно оценить коммуникативные особенности человека. По результатам проведения данной методики можно сделать выводы об общем уровне общительности, о направленности общения по модальности (когнитивная, аффективная, организационная), о направленности общения по объекту (эгоцентрическая, альтруистическая, контекстная), о преобладающем стиле общения (директивный, конвенциональный, консолидирующий), об уровне общения (контактный, информационный, смысловой, рефлексивный) и о преобладающей диалогичности (внешней или внутренней) [1].

По первому параметру «Общительность» выявляется общий уровень общительности. В группе студентов очного отделения по данному параметру выявлено преобладание высокого уровня общительности (51,5%), таких студентов можно охарактеризовать как очень общительных. У 48,5% уровень общительности средний.

С точки зрения модальности общения, то есть направленности его на знания, эмоции или поведение, во всех исследуемых группах можно выделить одну тенденцию – преобладание аффективной направленности (50%).

То есть для большинства исследуемых основной задачей общения является получение эмоций. Далее по степени распространённости в нашей выборке идет когнитивная направленность, то есть ориентация на знания, на получение информации в ходе общения (33,8%). Организационная направленность общения представлена в меньшей степени (3%). Как мы видим, менее всего организационная направленность характерна для студентов, для которых наиболее значимыми все же являются эмоции и информация, получаемые в ходе общения, а деловая составляющая общения менее важна. Также в ходе исследования был выявлен смешанный тип направленности по модальности общения – сочетание когнитивной и аффективной направленности, гораздо реже встречается сочетание аффективной и организационной направленности, и лишь в одном случае во всей выборке встретилось сочетание когнитивной и организационной направленности. Таким образом, можно сделать вывод о том, что эмоциональная составляющая является наиболее значимой для большинства испытуемых

По объекту общения, то есть, на кого оно направлено, в группе студентов преобладающей является альтруистическая направленность общения, то есть направленность на собеседника, на партнера общения (48,5%).

Эгоцентрическая направленность «на себя» во всех группах представлена примерно одинаково (14,7% у студентов). В значительной степени во всех группах представлена смешанная направленность чаще в сочетании «альтруистическая-контекстная», реже – «эгоцентрическая-контекстная».

Следующий анализируемый параметр – стили общения. У испытуемых доминирует конвенциональный стиль, который основан на принципе договоренности, согласовании различных позиций, на следовании общепринятым правилам, нормам общения (54,40).

Консолидирующий стиль общения характеризуется выстраиванием собственной позиции без нарушения интересов и с учетом мнения других; участники общения могут вести себя совершенно по-разному, в зависимости от своих личностных особенностей, но неизменно стараясь способствовать общему согласию, личные предубеждения не мешают им находить преимущества альтернативных точек зрения. Консолидирующий стиль преобладает у 14,70%. В меньшей степени представлен директивный стиль общения, то есть стремление к отстаиванию своей позиции, непринятие возражений характерно только 5-9% испытуемых. В значительной степени также представлен смешанный стиль общения, то есть отсутствие явного преобладания одного стиля, возможно, меняющийся стиль в зависимости от ситуации общения (23,50%), чаще все же в сочетании конвенционального и консолидирующего стилей.

Авторы методики выделяют четыре уровня общения: контактный, информационный, смысловой и рефлексивный. То есть, общение может осуществляться на разных уровнях – контакт – минимальное необходимое условие для осуществления общения, может быть поверхностным; информационный уровень предполагает общение на уровне обмена информацией; смысловой – обмен смыслами; рефлексивный – способность увидеть и осознать всю ситуацию общения и себя в ней. В группе студентов у большинства испытуемых (35,3%) преобладает контактный уровень общения, далее идет информационный (23,5%), рефлексивный (8,8%), смысловой (3%).

То есть, большая часть студентов общается лишь на уровне формального контакта или передачи информации.

Во всех группах испытуемых достаточно обширную группу составляют лица, набравшие одинаковое количество баллов по разным уровням общения (чаще всего это контактный и информационный уровень, или три из четырех типов), то есть имеющие смешанный тип (29,40%).

Параметр «диалогичность общения» дает возможность сделать вывод о преобладании внешней или внутренней диалогичности. В выборке студентов преобладает у большинства испытуемых диалогичность внутренняя (48,5%), то есть имеется внутренний собеседник, который осознается или не осознается как часть «Я».

Таким образом, результаты показали, что большая часть испытуемых студентов, будущих педагогов, имеет низкий уровень социальной активности, адекватный уровень самооценки, высокий уровень притязаний, созерцательный тип сознания и высокий уровень коммуникабельности. Поэтому мы можем определить тип будущих учителей как «общительный созерцатель». Итак, вопрос в том, как сделать из «общительного созерцателя» «общительного творца»? В этой связи мы считаем, что подготовка будущих учителей, особенно в условиях инклюзивного образования, должна включать обучение и различные виды деятельности, которые повышают уровень активности личности.

Мероприятия, которые мы предлагаем для повышения социальной активности будущих педагогов: Олимпиада по инклюзивному образованию, тренинги по развитию социальной активности, тренинг-размышление об альтруизме и эгоизме, вовлечение в социальные мероприятия (студсовет, волонтерская деятельность и т.д.), выходы в организации с самостоятельной организацией игр и праздников для детей, разработка проектов.

Педагог-фасилитатор в социальном взаимодействии изменяет представления о взаимодействии и, соответственно, тип социального взаимодействия (поведения), что дает возможность на практике более плодотворного взаимодействия. Для этого

необходимы реальные и виртуальные фасилитаторы (социальный фон) и методики (техники) для изменения представлений социума на свое развитие.

Список использованных источников

1. Акопов, Г. В., Семенова, Т. В. Комплексная психологическая диагностика общения (КПДО): методическая разработка для бакалавриата и магистратуры направлений подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Психология», «Социальная психология» / Г. В. Акопов, Т. В. Семенова (сост.). – Самара : ПГСГА, 2015. – 30 с.
2. Акопов, Г. В., Семенова, Т. В. Созерцание: диагностический инструментарий (Тест преобладающего типа сознания. Диагностика склонности к созерцанию. Анкета «Созерцание»): Методическая разработка к курсу «Психология сознания» / Сост. Г.В. Акопов, Т.В. Семенова. – Самара ПГСГА, 2015. – 52 с.
3. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб.заведений / Г.М. Андреева. - 5-е изд., испр. и доп. - Москва :Аспект Пресс, 2014. - 362 с.
4. Асадуллина С.Х. Психология виртуального конфликта. СПб.: Нестор, 2003. 224 с.
5. Асадуллина С.Х. Теория и практика разрешения виртуального конфликта: Практико-ориентированная монография. СПб.: Нестор, 2009. – 327 с.
 - а. Асмолов А.Г. Образование как ценностное полагание http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/05/asmolov_education_as_values.pdf
6. Васина В.В., Халитов Р.Г. Нелинейная модель психосоциального диссонанса как характеристика взаимо-действия личности, социальных групп, общества // Городское здравоохранение. 2009. № 2. С. 23-25.
7. Димухаметов Р. С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: дисс ... д.п.н.: 13.00.08: Магнитогорск, 2006.398 с.
8. Леонтьев Д.А. Неклассический вектор в современной психологии // Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход. № 1 (2), 2005. - с. 51 - 72. <http://narrativepsy.narod.ru/num1-2005.html>.
9. Ломов Б.Ф. «Системность в психологии» (1996); <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0>.
10. Майерс, Д. Социальная психология / Перев. с англ. / Д. Майерс. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
11. Носов Н.А. Виртуальная психология. – М.: «Аграф», 2000. – 432 с.
12. Роджерс, К. Межличностные отношения в фасилитации учения / К. Роджерс. – DOCUMENTS AND SETTINGS\USER\ ФАСИЛИТАЦИЯ\4.HTM

13. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии – СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.: ил. - (Серия «Мастера психологии»)

14. Семенова, Т. В. Сознание: от концепций к социально-психологической эмпирике / Соавторы: Г. В. Акопов, В. И. Тюрин-Авинский, Л. В. Давыдкина / Под общей редакцией Г.В. Акопова. Самара, ООО «Порто-принт», 2017. 286 с.

15. Hermans H.J.M. The dialogicalself: toward a theory of personal and cultural positioning / Culture&Psychology. 2001. V. 7(3). Pp. 243-281.

УДК 376.42

СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Воронкова В.В.,

док. пед.наук, профессор.

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра специального и инклюзивного образования, профессор

Россия, г. Москва

E-mail: kaf.defektologii@assou-mo.ru

Аннотация. В статье вопросы воспитания и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) рассматриваются в широком и узком планах. В широком как общественное явление, в условиях специально организованного процесса обучения и воспитания оно представлено в узком плане. Актуальной становится социальная направленность организации самого учебно-воспитательного процесса, преодоление негативных проявлений.

Abstract. This article is about questions of education and socialization of children with the limited opportunities of health (LOH) and they are considered in wide and narrow formats. In wide it is presented as the public phenomenon, and in the narrow it is presented in the conditions of specially organized process of training and education. In these conditions social orientation of the organization of the teaching and educational process, overcoming negative manifestations became relevant.

Ключевые слова: воспитание, социализация, процесс, ограниченные возможности, здоровье.

Keywords: education, socialization, process, limited opportunities, health.

Проблема воспитания детей, то есть подрастающего поколения, всегда рассматривалась как актуальная и социально значимая. В широком значении воспитание рассматривается как общественное явление, взаимодействие общества на личность. В то же время взгляды на актуальность и социальную значимость воспитания как общественного явления достаточно противоречивы. Важность и противоречивость взглядов на ее решение особенно возрастает в периоды перемен в социуме. В условиях образовательных организаций воспитание детей осуществляется в единстве целенаправленного процесса воспитания и обучения, то есть всего учебно-воспитательного процесса. В настоящее время, к сожалению, иногда оно рассматривается по количеству проведенных отдельных мероприятий, по которым и определяют рейтинг учреждения. В нашей постановке вопроса воспитание понимается в узком значении как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников по реализации цели воспитания, которая трактуется как подготовка к жизни воспитанников, физически и нравственно способных самостоятельно жить в современном мире, то есть их социализация.

Дети с ограниченными возможностями здоровья физически и нравственно не способны жить в современном социуме самостоятельно без специально организованного решения проблемы. Одни из них могут быть подготовлены к самостоятельной жизни и трудовой деятельности в системе специального (коррекционного) обучения и воспитания. Другие, полностью не способные жить самостоятельно, должны быть социально адаптированы в условиях образовательных или других учреждений, то есть обеспечены государственными гарантиями (пенсией, тьютором ассистентом и/или другими услугами). Получение образования в процессе обучения и воспитания в системе образовательных учреждений не рассматривается как услуга, а является важной социально значимой государственной задачей. Под социальной направленностью процесса воспитания детей можно рассматривать подготовку их к общественным отношениям в процессе гарантированного государством получения всеми общего образования. Общее образование детьми может быть получено в разных формах его организации. На деятельность педагога возлагается обеспечение воспитания детей, подготовка их к самостоятельной жизни в современном социуме. Что касается детей с ограниченными возможностями здоровья, то процесс их воспитания и обучения должны осуществлять педагоги, имеющие специальное дефектологическое образование по конкретным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья.

В специальной коррекционной педагогике выделяются общие задачи, стоящие перед проблемой воспитания всех детей, в том числе и с ограниченными возможностями

здоровья (ОВЗ). Они определяются как формирование социально-нормативного поведения детей и разностороннего их развития. У детей должны формироваться умения жить в социуме, работать в коллективе. Важными рассматриваются вопросы воспитания низаивности, самостоятельности и критичности (самокритичности), формирования положительных межличностных отношений. В отношении детей с ограниченными возможностями здоровья общие задачи не могут быть в полной мере обеспеченными без учета особенностей и возможностей их развития, характерных для всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и специфических для каждой категории.

К особенностям развития детей с ограниченными возможностями здоровья по сравнению с нормально развивающимися детьми В.М. Лубовский, прежде всего, относит ограниченный запас получения ими в дошкольный период знаний и представлений об окружающем мире, необходимых к началу школьного обучения. Своеобразие этой ограниченности зависит от уровня недостатка в развитии. Для всех, в той или другой степени, характерны замедленное восприятие, низкая познавательная активность, отставание в развитии наглядно-образного мышления, речи, моторики. В плане решения задач воспитания и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья особенно следует концентрировать внимание на особенностях их личностного развития. Как правило, оно характеризуется повышенной зависимостью от окружающих, низкой коммуникабельностью, неадекватной оценкой окружающих и самооценкой. Особого внимания к преодолению негативных явлений требуют проявляющиеся у детей эгоистические тенденции, недостатки в регуляции и саморегуляции поведения и, в тоже время чувство неполноценности. Решение специфических задач воспитания разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья обеспечивается коррекционной составляющей всего учебно-воспитательного процесс, использования компенсаторных возможностей каждого ребенка или сглаживания психофизического, интеллектуального и личностного развития. Деятельность педагога заключается в организации воспитательной работы, современный подход к которой направлен на формирование у каждого ребенка разумного представления о собственном варианте жизни, способностью управлять своим поведением опираться на существующие стандарты, нормы и законы общества. Целенаправленное управление процессом развития личности детей с ограниченными возможностями в процессе организации воспитательной работы во многом зависит от использования положительного влияния общественной и природной среды, ослабления или сглаживания неблагоприятных факторов внешнего воздействия, воспитания способности к самовоспитанию. Именно последнее должно быть возложено на педагогов в системе учебно-воспитательного процесса. Всем известны

общие и специфические принципы организации воспитательной работы. Среди специфических обратимся к коррекционному принципу, который определяется как ведущий. Коррекционная направленность воспитательного процесса обеспечивается: доступностью воспитания, организацией воспитательных мероприятий на уровне реальных возможностей воспитанников в ситуациях, приближенных к реальным; воспитанием в труде; формированием личностных качеств – трудолюбия, аккуратности, дисциплинированностью, умением доводить начатое дело до конца; взаимоуважением и др.; осуществлением индивидуального и дифференцированного подхода; необходимостью специального педагогического руководства по подбору адекватного структуре нарушения каждого воспитанника содержания, форм, методов и средств воспитания; уважением к личности воспитанников в сочетании с разумной требовательностью; щадящим режимом, требованием охранительного лечебно-педагогического режима; наличием необходимого медицинского сопровождения. К сожалению, современные реалии, если не по всем, то по многим важным параметрам не могут обеспечить в достаточной степени выполнения коррекционного сопровождения воспитательной работы. Некоторые зависят от противоречий требований ФЗ №283 «Об образовании в Российской Федерации» и содержания обучения по принятым Стандартам, местным условиям понимания проблемы воспитания и подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья к самостоятельной жизни и трудовой деятельности, то есть их социализации. Возникли противоречия между выдвинутыми требованиями и возможностями их выполнения. Решение вопроса зависит от компетенции педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, их профессиональной грамотности.

Список использованных источников

1. ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» Федеральный закон от 29 декабря 2012 года
2. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 N 35847). – (<http://минобрнауки.рф>).
3. Воронкова В.В. Реализация права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование. // Коррекционная педагогика: теория и практика, 2013, №1, С. 3-9..
4. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (при нормальном и нарушенном развитии)- М: Буки-Веди, 2013.-200 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР АДЕКВАТНЫХ СПОСОБОВ
СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОЛЛЕКТИВЕ СВЕРСТНИКОВ.

Гайфуллина Л. К., канд. пед. наук,

доцент кафедры специального и инклюзивного образования

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

Россия, г. Москва

Email: gaifullina-lk@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена формированию адекватных способов социального взаимодействия со сверстниками обучающихся с ЗПР.

Abstract: The article is devoted to the formation of adequate ways of social interaction with peers of students of the school with mental retardation.

Ключевые слова: обучающиеся с задержкой психического развития, федеральный государственный стандарт начального общего образования, коррекционная работа, формирование межличностных взаимоотношений в коллективе сверстников.

Keywords: schoolchildren with mental retardation, federal state standard of primary general education, correctional work, the formation of interpersonal relationships in a team of peers.

Формирование у обучающихся с ЗПР адекватных способов социального взаимодействия в коллективе сверстников.

Формирование и становление личности — весьма сложный процесс психического и социального становления человека, определяющийся естественными, внутренними и общественными условиями. Оставаясь социальным субъектом, человек вместе с тем выступает как особенный индивид со своим внутренним миром, со своими индивидуальными личностными чертами. Ребёнок на каждом возрастном уровне развития, занимает определённое место в системе доступных ему социальных взаимодействий, выполняя определённые функции и обязанности. Он овладевает, под непосредственным «руководством» взрослых, необходимыми компетенциями, нормами и правилами поведения в обществе, при этом каждый возрастной этап вносит свой необходимый вклад в развитие и становление его личности. Важнейшую роль, при этом, играет расширение круга взаимоотношений ребёнка с окружающими людьми. По мере

ребёнка взросления постепенно усложняются и его межличностные отношения с окружающими.

Ребёнок от рождения является не просто биологическим существом, а по своей природе способен к социальному развитию. При взаимодействии личности и среды необходимо учитывать характер воздействия социальной среды на её развитие. Среда ближайшего окружения - есть выражение социальной среды. Эта микросреда на состоит из таких элементов, как семья, школа, друзья, сверстники, близкие люди и т.д. Межличностные отношения, в которые вступает ребёнок, всегда опосредованы взрослыми. Каждая новая ступень в развитии личности ребёнка есть одновременно и новая форма его связи с взрослыми, которая ими же подготовлена и направляется. Поэтому воспитание подрастающего поколения выступает как ведущий фактор формирования личности, как организованное направленное развитие.

Комплексная психолого-педагогическая коррекционная работа с детьми с ОВЗ, в том числе с задержкой психического развития, имеет важное значение для формирования у них положительных качеств личности, развития и социальных (жизненных) компетенций. Согласно ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ[3], образовательная организация должна разрабатывать для детей с ЗПР два варианта адаптированных основных образовательных программ - 7.1 и 7.2. АООП по варианту 7.1. разрабатывается школой для младших школьников с ЗПР, с близким к уровню психического развития нейротипичных детей. Школа разрабатывает АООП 7.2. для детей с ЗПР с выраженными и сложными по структуре нарушениями познавательной и эмоционально-личностной сфер. отставание может проявляться в целом или локально в отдельных функциях. В АООП коррекционно-развивающая работа, согласно ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, включает не только развитие когнитивной, но и развитие эмоционально-личностной сферы обучающихся с ЗПР, коррекцию нежелательных форм поведения, работа по созданию в классе благоприятного психологического климата для всех обучающихся.

Сложное сочетание органических и неблагоприятных социальных факторов развития у ребёнка с ЗПР приводят к формированию у детей данной категории различных феноменов поведенческих девиаций и как следствие этого, к общей и частичной дезадаптации, нередко достигающей уровня криминальной выраженности. Дефицит социального признания и общения компенсируется поисками внешкольного круга сверстников или подростков, к сожалению, часто с деликвентным (противоправным) поведением.

Девиации в поведении усугубляются болезненными последствиями перенесённой минимальной мозговой дисфункции особенно у школьников с ЗПР церебрально-

органического генеза, которые практически всегда сочетаются с неблагоприятными социально-психологическими факторами. Сочетание негативных биологических и социально-психологических причин могут спровоцировать закрепление у данной категории обучающихся стойких отрицательных черт характера, если своевременно не принять соответствующих коррекционных психолого-педагогических мер.

Система психолого-педагогической коррекции негативных личностных проявлений младших школьников с задержкой психического развития в нашем исследовании базировалась на принципах теории психического развития ребёнка Л.С. Выготского (1966), А.Н.Леонтьева(1972), Д.Б.Эльконина(1978) и др., учении об ориентировочной деятельности и концепции поэтапного формирования деятельности П.Я.Гальперина(1959). На принципе опосредствования межличностных отношений содержанием и организацией совместной деятельности А.В.Петровского(1986) и на положениях гуманистически-ориентированного подхода С. Rodgers[2, с.67]А. Maslow[2, с. 46], S Iakobs(1981) и др., с учетом специфических и индивидуально-типологических особенностей детей с ЗПР. Всего в исследовании приняли участие 167 детей, из них 89 учащихся вторых классов с задержкой психического развития и 78 их нормально развивающихся сверстников[1, с. 57].

Система состояла из следующих блоков: первый блок — диагностика негативных личностных проявлений на примере изучения межличностных отношений учащихся в коллективе класса. По экспериментальным данным в неблагоприятных статусных категориях оказались 56% учащихся с ЗПР, которых мы условно разделили на две группы: первая (33%) — с нарушениями нейродинамики по возбудимому типу (неустойчивыми психическими состояниями с гиперкинетическим синдромом, склонных к агрессии с аффективными вспышками), вторая группа (23%) —с нарушениям нейродинамики по тормозимому типу (инертные, не общительные, замкнутые) обучающиеся с ЗПР. Второй блок — индивидуальная и групповая коррекционная работа, которая осуществлялась нами в двух формах. Первая форма — индивидуальная форма работы с детьми с неустойчивыми психическими состояниями и заторможенными детьми с ЗПР, оказавшимися в неблагоприятных статусных категориях в коллективе класса. Вторая форма — групповая психокоррекция с этими детьми. Третий блок — контрольный эксперимент, обеспечил обобщение приобретенного позитивного опыта взаимоотношений и перенос его в практику социальных отношений и подведение итогов коррекционной работы [1].

Основными средствами и методами коррекционной работы были: игротерапия (спонтанные игры, игры на вербальные и невербальные коммуникации, игры —

драматизации, сюжетно-ролевые игры, игры с четкими правилами, подвижные игры на воздухе, театрализованные и др.), арттерапия (рисуночная, рецептивная музыкотерапия, библиотерапия), поведенческий тренинг, метод систематической десенсибилизации и др.

Форма индивидуальной коррекционной работы предоставила испытуемым обеих групп возможность эмоционального реагирования на конфликт, установления положительного эмоционального отношения с экспериментатором, упрочила уверенность в себе у большинства младших школьников с ЗПР. Способствовала сглаживанию негативных личностных качеств: импульсивности, умению владеть собой в ситуациях, провоцирующих аффективные вспышки с агрессивными проявлениями у первой группы обучающихся с нарушениями нейродинамики. Содействовала снятию мышечного напряжения, повышению самооценки у обучающихся с ЗПР второй группы. Задачу закрепления и обобщения приобретённого позитивного опыта общения в процессе первой фазы и перенесения его в отношения позитивного сотрудничества с одноклассниками в группе, мы решали в процессе второй — групповой формы коррекции.

Таким образом, целостный процесс системы психолого-педагогической коррекции заключался в плавном переходе от индивидуальных форм работы к групповым. Мы учитывали явления утомляемости, возможности аффективных реакций у первой группы детей с ЗПР, строго дозировали по времени все занятия (постепенный переход от 20 до 35-40 минут). Создавали на занятиях доброжелательную атмосферу общения с детьми (без оценочного принятия ребёнка, таким, какой он есть, никаких упреков в адрес ребёнка за то, что он меньше других знает, хуже умеет что-то делать и т.д.). Соблюдался неукоснительный принцип организации игровых занятий — свобода самовыражения каждого ребёнка в группе без страха, обид и отвержения партнёрами в совместной деятельности. Мы не включали на начальных этапах групповой психокоррекции в группу детей, находящихся в конфликтных отношениях между собой, и не допускали доминирования детей с выраженным агрессивным поведением. Обучающихся с ЗПР с нарушениями нейродинамики по возбудимому типу вначале включали в группу вместе с уравновешенными детьми из благоприятных статусных категорий. По данным А.И. Захарова (1982), А.С.Спиваковской(1989), А.М.Прихожан(1990) имеется положительный опыт объединения в группу детей с близкими, тождественными трудностями личностного развития, страхами, повышенной тревожностью. В своей работе мы использовали принцип дополнения группы детей с ЗПР с различными нарушениями нейродинамики. На последующих этапах групповой коррекции мы объединяли в группу детей с ЗПР обеих групп вместе с уравновешенными детьми из благоприятных статусных категорий[].

На заключительных коррекционных занятиях в ходе контрольного эксперимента у испытуемых наблюдалась большая целенаправленность и упорядоченность действий, попытки произвольной регуляции деятельности, значительно возрос интерес к общению со сверстниками, повысилась эмпатия как способность к сопереживанию, сочувствию к окружающим. Однако у небольшого процента испытуемых тенденция к сглаживанию негативных личностных качеств была затруднена, что объясняется, по-видимому, необходимостью сочетания комплексной психолого-педагогической коррекции с медикаментозной терапией.

Таким образом, для достижения наиболее позитивных результатов коррекции и преодоления негативных личностных проявлений у детей с ЗПР необходима комплексная медико-психолого-педагогическая коррекция.

Программа коррекционной работы на ступени начального общего образования обучающихся с ЗПР должна включать в себя взаимосвязанные направления, отражающие ее основное содержание. Коррекции подлежат не только развитие личности самого ребёнка с ОВЗ, но и социальная ситуация развития в целом, то есть вся система взаимоотношений между ребёнком и его социальным окружением, правильное построение которой будет результатом совместных усилий родителей, дефектологов, врачей, педагогов, психологов.

Список использованных источников:

1. Гайфуллина Л.К. Личностно-ориентированная коррекция эмоциональных проявлений у младших школьников с задержкой психического развития :Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 : Москва, 2004 189 с.
2. Маслоу А., Мэй Р., Оллпорт Г., Роджерс К. Экзистенциальная психология М.: Институт общегуманитарных исследований, Инициатива, 2005. - 160 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598):<http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/5132>

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАМКАХ ФГОС

Галкина В.А.

канд. пед. наук, доцент

кафедры специальной педагогики и инклюзивного образования,

Директор центра комплексного сопровождения

студентов с ОВЗ и инвалидностью МГОУ

ГОУ ВО МО Московский государственный областной университет

Россия, г. Москва,

E-mail: va.galkina@mgou.ru

Аннотация. В статье рассматриваются новые возможности обучения умственно отсталых младших школьников в ходе реализации ФГОС. Автор раскрывает способы формирования у детей контрольных навыков и умений, позволяющих улучшить качество интегративных результатов обучения. Также представлена авторская технология, которая на примере формирования самоконтроля показывает последовательность работы по развитию регулятивных действий.

Abstract. This article is devoted to consideration of mentally disabled children new learning possibilities considering special educational standard. The author reveals methods of subject learning skills forming to improve integrative educational result. Moreover author's pedagogic technology are presented. It shows work sequence for forming control skills, regulative activities via self-control forming.

Ключевые слова: ФГОС, умственная отсталость, педагогическая технология, регулятивные действия, самоконтроль.

Key words: special educational standard, mental deficiency, pedagogic technology, regulative activity, self-control.

В настоящее время формирование регулятивных действий, в том числе контрольных, занимает центральное место в обучении умственно отсталых младших школьников. Особую значимость эта проблема приобретает в свете выхода ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В современной специальной психолого-педагогической литературе по проблеме контрольные умения рассматриваются в аспекте трудовой деятельности. Следовательно, необходимо разрабатывать теоретическую и практическую базу по развитию указанных

умений в учебной деятельности. Возраст от 7 до 12 лет (начальная школа) рассматривается как наиболее «чувствительный» для формирования контрольных умений посредством формирования у детей системы знаний и умений. Это связано с тем, что с поступлением в 1 класс у рассматриваемой возрастной категории детей начинается формирование всех этапов учебной деятельности. В данном контексте крайне актуальным остается вопрос новых образовательных технологий для детей с умственной отсталостью, так как психофизические особенности данной категории детей не позволяют им самостоятельно адаптироваться к изменяющимся условиям, напротив, дети склонны «застревать» в привычных им ситуациях и условиях. Также умственно отсталые дети испытывают сложности в обобщении материала, способов действий и т.д., поэтому анализ информации дается тяжело, необходима постоянная помощь и контроль педагога. Однако, учитывая все существующие сложности, специальная педагогика по-прежнему имеет основной задачей социализацию детей с нарушением интеллекта и обучение их трудовым навыкам [2; 3; 5; 6; 7]. Существующий ФГОС неразрывно связывает контрольные умения и навыки с базовыми учебными действиями. В настоящей статье я подробнее остановлюсь на регулятивных действиях, а именно самоконтроле (применительно к детям с умственной отсталостью мы будем говорить о контрольных действиях) [9].

Далее я представлю авторскую технологию готовности к формированию самоконтроля у младших школьников с нарушением интеллекта, разработанную и апробированную (с 2013 по 2016) и применяемую по сей день в школах для обучающихся с ОВЗ г. Москвы. В основе лежит идея о необходимости последовательной, направленной работы по развитию контрольных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью в рамках всех учебных дисциплин, обеспечивающая подготовку к самоконтролю в старших классах. Такая работа должна иметь в основе преемственность всех образовательных ступеней, быть ориентирована на улучшение качества учебной деятельности в процессе формирования БУД, развития всех психических процессов (внимание, восприятие, мышление), коррекции личностных качеств (организованность, ответственность, самокритичность). Существенное значение в таком обучении имеет типология используемых заданий, которые должны обеспечивать комплексное развитие каждого из видов контроля (сравнение с эталоном, итоговый и поэтапный контроль), перенос усвоенных умений и навыков в новые условия.

С этой целью мы определили специальные условия формирования контрольных умений, учитывающие особые образовательные потребности школьников с нарушением интеллекта:

- поэтапность (ступенчатость) развития (от сравнения с образцом к итоговому, а после и поэтапному контролю; от совместного с учителем выполнения контрольных действий к самостоятельному их осуществлению; от внешнего контроля к контролю в виде сокращенного умственного действия);
- применение системы дидактических упражнений, приемов, игр, которые направлены на развитие и закрепление контрольных действий;
- выделение требований к осуществлению контрольных действий учащимися младших классов с нарушением интеллекта, а также способов самостоятельной проверки;
- создание положительного мотивационного настроения для выполнения контрольных действий;
- проведение пропедевтической работы перед освоением наиболее сложных видов контроля (итоговый и промежуточный);
- готовность учителей к работе по развитию контрольных умений в учебной деятельности, нацеленной на формирование БУД.

Основываясь на результатах нашего исследования состояния развития уровня контрольных умений у детей младшего школьного возраста с учетом требований к современному образовательному уровню детей с интеллектуальными нарушениями, мы выделили *целевые ориентации технологии*:

- направленное формирование контрольных действий, подготовка к выполнению самоконтроля;
- улучшение качества интегративных результатов обучения, в процессе нацеленном на развитие БУД;
- коррекция качеств личности младших школьников с легкой умственной отсталостью (самоорганизованность, критичность, чувство ответственности).

Технология формирования готовности к самоконтролю у младших школьников с интеллектуальными нарушениями является макротехнологией, следовательно, ее реализация должна осуществляться на всех учебных дисциплинах в начальных классах. Она универсальная и комплексная (образовательные организации разных видов, различные предметы, возможность подстроиться под индивидуальный образовательный темп и маршрут ученика). В ней выделены специальные условия формирования контрольных умений, соблюдение которых улучшает ее результативность, последовательность формирования контрольных действий и типы соответствующих заданий для учащихся с интеллектуальными нарушениями в ходе формирования базовых учебных действий, требования к способам проверки и объекты контроля для описываемой

категории детей; предполагается пропедевтическая работа перед овладением наиболее трудными видами контроля с помощью нестандартных для умственно отсталых обучающихся форм, методов и приемов работы.

Цель технологии - формирование контрольных действий у младших школьников с нарушением интеллекта, коррекция их личностных качеств (ответственность, организованность, самокритичность), совершенствование интегративных результатов обучения, направленного на развитие БУД.

Основой реализации нашей технологии выступают определенные дидактические средства, которые проектируются на базе специальных условий формирования контрольных умений, требований к уровню овладения БУД и выявленных нами и описанных выше особенностей контрольных умений и действий. Технология предполагает использование наиболее подходящих видов и типов заданий для повышения эффективности формирования контрольных умений и усиления мотивированности обучающихся с нарушением интеллекта.

Учитывая универсальность нашей технологии мы определили объекты контроля (для обучающихся и педагога) на основе основных (существенных) характеристик операций и типов контроля, коррелирующих с этапами, предложенными в технологии (диагностический, этап обучения сличению с эталоном, этапы обучения итоговому и поэтапному контролю) и учебными дисциплинами, и схематично изобразили их (рисунок 1).



Рис. 1. Объекты контроля.

Последовательно выполняя контрольные действия в соответствии с выделенными объектами, ребенок будет поэтапно осваивать необходимые способы проверки начиная с простого материала, а затем плавно переходя к более сложному, это обеспечивает перенос полученных умений в новые жизненные и учебные ситуации.

Следовательно, обобщенная схема коррекционно-развивающей работы в процессе реализации нашей технологии будет иметь циклический вид (рисунок 2).



Рис. 2. Работа по развитию контрольных умений в учебном процессе.

Исходя из предложенной схемы, приобретенные контрольные умения будут «вращаться». За счет циклического характера процесс вращивания будет аккуратно включен в учебную деятельность детей, что положительно повлияет на весь учебный процесс.

Последовательность работы по формированию готовности к самоконтролю состоит из следующих этапов: диагностический этап, этап обучения сличению с эталоном, этап обучения итоговому контролю, этап обучения поэтапному контролю. Детальнее мы рассмотрим только сличение с эталоном, подробно с результатами исследования и самой технологией можно познакомиться в моих статьях и пособиях [4; 5].

Реализация операций сравнения на данном этапе имеет большую значимость. У младших школьников с нарушением интеллекта такая необходимость приводит к

определенным сложностям: они без видимых затруднений устанавливают различия в предметах, но затрудняются обнаружить сходства, это создает трудности при овладении контрольными действиями, так как их выполнение, в основном, основывается как раз на сравнении. Этим частично объясняется недостаточная развитость контрольных умений и фрагментарность знаний обучающихся в начальной школе о вариантах проведения самопроверки. Они не видят сходства объектов контроля вне зависимости от учебной дисциплины, каждый раз воспринимают их по-новому. Аналогичная ситуация наблюдается с вариантами выполнения самопроверки. Следовательно, в целях систематизации и объединения знаний обучающихся, их нужно учить находить не только различия собственной работы и эталона, но и находить сходства.

На данном этапе целесообразно использовать указанные ниже способы осуществления проверки и придерживаться следующей последовательности работы:

- развитие умения проводить анализ образца и сравнивать с ним чужую работу (обнаруживать сходства и различия);
- развитие умения выполнять сравнение собственной работы с эталоном (обнаруживать общее и различие);
- развитие критичности по отношению к результатам своего труда;
- подготовительная работа к итоговому контролю.

Указанный порядок работы позволит сначала сформировать требуемые умения и навыки в соответствии с принципом: от простого к сложному, а затем поэтапно встраивать усвоенные контрольные умения в деятельность учащихся, после чего следует научить школьников самостоятельно адекватно оценивать свой труд, критично относиться к себе.

Обучение следует начинать путем организации совместных действий педагога с детьми (как во время индивидуальной работы, так и фронтальной). Это позволит актуализировать ранее приобретенные умения: анализ образца. На этой основе эффективнее будет проходить формирование новых. Кроме того, это позволит вначале изолированно развить контрольное действие, а после пошагово включать его во всю деятельность ученика. Педагог должен сначала научить школьников обнаруживать различия между чужой работой (игрового персонажа) и имеющегося образца, а потом переходить к аналогичной работе по сличению собственной работы. Обучающиеся должны проводить анализ объектов контроля в соответствии с заданными критериями, например: цвет, форма, количество деталей, размер, и т.д. Ученикам первой дифференцированной группы (более слабые обучающиеся) педагог должен предложить простые объекты контроля (например, число) и задать 1 или 2 критерия, второй (учащиеся

посильнее) – усложненные объекты (например, цепочка слов, словосочетание) и задать 3 критерия. Учитель пошагово увеличивает количество сходств и различий, которые необходимо обнаружить (от 1 до 5).

Такая организация обучения (с совместная работа с педагогом, а затем самостоятельно), позволяет школьникам с нарушением интеллекта усвоить нужные варианты выполнения контрольных действий начиная с простого учебного материала, впоследствии переходя к сложному. Это достигается не только за счет специальных упражнений, но и с помощью совместного с учителем обсуждения работы, которую предстоит выполнить (способ выполнения; итоговый результат). В заключении работы педагог должен задавать такие вопросы как: «Доволен ли ты своей работой?», «Как ее можно улучшить?», «Проверял ли ты работу и как?», «Хорошо ли ты справился с заданием?» ответы на такие вопросы, обсуждение помогает детям правильно оценивать выполненную работу и, конечно, развивает контрольные действия. Такие обсуждения должны проводиться на регулярной основе.

Основываясь на требованиях, которые предъявляются к учащимся, содержащихся в рассмотренных ранее сборниках программ и АООП, а также требований к овладению БУД мы выделили умения (для таких учебных дисциплин как: русский язык, математика, окружающий мир), которыми умственно отсталые дети должны овладеть к окончанию описываемого этапа:

- сличать чужую/собственную работу с эталоном;
- осуществлять проверку ответа в несложных заданиях через сравнение с эталоном;
- списывать текст, писать по памяти с последующей проверкой, выполнять задания по образцу.

По мере того, как учащиеся освоят все предусмотренные способы проверки и научатся самостоятельно сличать собственную работу с эталоном, происходит переход к дальнейшим этапам.

Список использованных источников

1. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. - М. : Издательство Академии педагогических наук, 1962. - 286 с.
2. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования. - М. : АПН РСФСР, 1956. - 507 с.
3. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка. - М. : Эксмо, 2004. - 506 с.
4. Галкина, В. А. Поэтапное развитие самоконтроля у младших школьников с легкой умственной отсталостью в процессе обучения / В. А. Галкина // Научно –

методический журнал «Мир образования – образование в мире». – 2015. - №1. С. 236 – 242.

5. Галкина, В.А., Формирование регулятивных (контрольных) базовых учебных действий у умственно отсталых младших школьников в процессе обучения: учебное пособие / В.А. Галкина. – М.: ИИУ МГОУ, 2018. – 60 с.
6. Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука / под. ред. А. И. Подольского. - Москва-Воронеж: М. : издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. - 482 с.
7. Гальперин, П. Я., Кабыльницкая, С. Л. Экспериментальное формирование внимания. - М. : Издательство Московского университета, 1974. - 102 с.
8. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. - 2-е изд. - М. : Просвещение, 2010. - 152 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : утв. Приказом Министерства образования и науки Рос. Федерации от 19 декабря 2014 г. №1599 : зарегистрирован Министерством юстиции Рос. Федерации 3 февраля 2015 г. № 35850 [Электронный ресурс] Режим доступа: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/04/08_ФГОС_УО_27.09_2014.pdf (дата обращения: 05.03.2015).

УДК 376.42

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ
КОМПОЗИЦИЙ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМ
РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Глинская И.С.

Педагог-психолог высшей категории

МБОУ «СШ № 5 для обучающихся с ОВЗ VIII вида»

Россия, Московская область, г.Щелково

E-mail:sunrinao@gmail.com

Аннотация. В статье представлен опыт работы педагога-психолога с детьми, имеющим РАС в рамках коррекционно-развивающей работы. Обозначены основные компоненты построения занятий на основе музыкально-ритмической терапии.

Annotation. The article presents the experience of a teacher-psychologist with children with ASD in the framework of correctional and developmental work. The main components of construction of occupations on the basis of musical and rhythmic therapy are designated.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая работа, дети с расстройством аутистического спектра, музыкально-ритмические композиции

Keywords: correctional and developmental work, children with autism spectrum disorder, musical and rhythmic compositions

Стандарт начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра обеспечивает формирование личности обучающегося с учетом его особых образовательных потребностей путем развития его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности. В основу Стандарта положены деятельностный и дифференцированный подходы. Коррекционно-развивающее направление является обязательной частью внеурочной деятельности, поддерживающей процесс освоения содержания АООП обучающимися с РАС. Содержание коррекционно-развивающей области представлено рядом обязательных коррекционных курсов. В своей работе я использую технологию сюжетно-ролевой ритмической гимнастики, адаптированной для работы с детьми с РАС.

Коррекционная работа на занятиях способствует выявлению особых образовательных потребностей обучающихся с РАС, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии; коррекцию и развитие нарушенных функций; оптимизацию социальной адаптации и интеграции обучающихся; способствует преодолению недостатков аффективной сферы и трудностей во взаимодействии с

окружающими; развивает средства вербальной и невербальной коммуникации. Известно, что музыкально-ритмическая терапия - это психотерапевтическое направление, основанное на лечебном воздействии музыки на психологическое состояние человека. Российский психолог С. Л. Рубинштейн объяснил возникновение музыки тем, что в природе все подчинено определенным внутренним ритмам, и только психика человека неритмичная. И в этом смысле музыка помогла человеку предать ритм и гармонию собственной психической жизни

Одним из коррекционно-развивающим фактором данной программы является активная музыкотерапия, где движения и музыка имеют психотерапевтический эффект воздействия. Суть активной музыкотерапии заключается в том, что воспитуемый воспроизводит при помощи движений заложенный в музыке содержательный смысл. Коррекционные музыкально-ритмические занятия проводятся в групповой форме. Музыкальной основой занятий стали сюжеты мюзиклов и музыкальных сказок отечественных авторов и композиторов: «Буратино», «Голубой щенок», «Кошкин дом», «Бременские музыканты» и др., по которым были составлены комплексы музыкально-двигательной деятельности. Основу комплексов составляют три компонента: «Движение», «Музыка» и «Игра».

Базовым компонентом является «Движение», в основу которого заложен метод кинезотерапевтического воздействия:

- Корректирующая, дыхательная гимнастика, позволяющая корректировать состояние функциональных систем организма
- Метод релаксации, позволяющая снижать возбудимость и повышенную активность у детей
- Элементы стретчинга, позволяющие кроме решения задач развития гибкости снимать мышечные зажимы у детей, которые способствуют эмоциональному раскрепощению детей
- Психомышечный тренинг, позволяющий в ходе целенаправленного выполнения комплекса тренировать группы мышц на цикличное напряжение и расслабление, что позволяет регулировать активность нервной системы
- Кинезотренинг, позволяющий при помощи стандартного повторения сложно координированных мелкомоторных упражнений воздействовать на функциональную активность деятельности центральной нервной системы.

Движения объединяются в определенной последовательности и связаны музыкой, которая является вторым компонентом комплекса. «Музыка» создает положительный эмоциональный фон занятий, помогает детям запомнить движения, передать

выразительно характер героя или сюжета. Музыкальное сопровождение двигательной активности создает дополнительную коррекционно-развивающую среду. Базу для этого создают ритм и эмоциональные характеристики. За счет двигательного воспроизведения основных эмоций (гнева, радости, печали), сопровождаемого музыкой, дети учатся распознавать и передавать эмоциональные состояния людей.

Третьим компонентом комплекса является «Игра», где методическим приемом является игра-драматизация. Организация коррекционного музыкально-ритмического занятия подразумевает заблаговременную подготовку к музыкально-театрализованному представлению, проигрывание его посредством движений. В данных условиях ребенку предоставляется возможность для эмоционального и моторного самовыражения, отреагирования напряжения, страхов и фантазий, тренировки поведения, коррекции имеющихся отклонений эмоционально-волевой сферы.

Основная цель сюжетно-ролевых музыкально-ритмических комплексов – это создание возможностей для передачи эмоций и образов через движения.

Для детей, имеющих РАС легче выразить свои чувства и эмоции через движения своего тела. Поэтому развитие ребенка во время занятий идет от развития движения и эмоции к умению выразить переживания словом. Особенно интересные двигательно-пластические образы возникают под влиянием музыки. Помочь ребенку раскрепоститься и ощутить возможности своего тела можно с помощью разнообразных танцевально-двигательных упражнений и игр. Они предполагают решение следующих задач:

1. Развивать двигательную способность (ритмичность, музыкальность, координацию движений); воображение (способность к передаче образов героев через движения).

2. Развитие эмоционально-волевой сферы, повышение социальной активности.

Занятия проводятся в форме игровых уроков по сюжетам сказок, поточным методом под непрерывную музыкальную фонограмму, что позволяет увеличить их моторную плотность. На освоение каждого комплекса планируется 15-17 занятий.

Каждый комплекс состоит из 7-9 композиций. Работа над комплексом строится следующим образом (см.табл.1).

Таблица 1.

Вариант работы над комплексом «СТРАНА МУЛЬТИ-ПУЛЬТИ»

№ занятия	Тема занятия
-----------	--------------

1	Знакомство с музыкальным комплексом «СТРАНА МУЛЬТИ-ПУЛЬТИ»
2	Знакомство с композицией 1 "Сюрприз"
3	Закрепление композиции 1. Знакомство с композицией 2 "Чебурашка"
4	Закрепление композиции 1,2 (уточнение и отработка элементов, ролевая проработка сюжетных композиций)
5	Закрепление композиции 1-2. Знакомство с композицией 3 "День рождения"
6	Закрепление композиции 1-3 (уточнение и отработка элементов, ролевая проработка сюжетных композиций)
7	Закрепление композиции 1-3. Знакомство с композицией 4 "Улыбка"
8	Закрепление композиции 1-4 (уточнение и отработка элементов, ролевая проработка сюжетных композиций)
9	Закрепление композиции 1-4. Знакомство с композицией 5 "Голубой вагон"
10	Закрепление композиции 1-5 (уточнение и отработка элементов, ролевая проработка сюжетных композиций)
11	Закрепление композиции 1-5. Знакомство с композицией 6 "Песенка про Сереженьку"
12	Работа над комплексом «СТРАНА МУЛЬТИ-ПУЛЬТИ». Закрепление композиции 1-6 (уточнение и отработка элементов, ролевая проработка сюжетных композиций)
13	Закрепление композиции 1- 6. Знакомство с композицией 7 "Антошка"
14	Закрепление композиции 1-7 (уточнение и отработка элементов, ролевая проработка сюжетных композиций)
15	Закрепление композиции 1-7. Знакомство с композицией 8 "Утята"
16	Закрепление композиции 1-8 (уточнение и отработка элементов, ролевая проработка сюжетных композиций)

Работа над каждой композицией строится в два этапа:

- 1 этап – восприятие и эмоциональная обработка песенного и музыкального материала (см.табл.2)
- 2 этап - изучение двигательного материала

Таблица 2.

Вариант работы по знакомству с композицией «Сюрприз»
сюжетно-ролевого музыкально-ритмического комплекса
«СТРАНА МУЛЬТИ-ПУЛЬТИ»

Работа над развитием эмоционально-волевой сферы	Работа по формированию движений и развитию кинестезии
<p>Дать прослушать композицию «Сюрприз».</p> <p>Беседа с детьми о том, что такое сюрприз (подарок, радость, веселье).</p> <p>Рассматривание иллюстраций.</p> <p>Вспомнить, кто из детей получал сюрприз, как это было.</p> <p>Проговорить с детьми, какие движения мы делаем, когда нам весело (прыгаем, хлопаем, кружимся, машем руками).</p> <p>Показ элементов композиции с закреплением двигательных образов.</p> <p>Соединение всех элементов композиции «Сюрприз».</p>	<p><u>Вступление</u></p> <p>1-2 - руки в стороны, 3-4 – руки вверх, 5-8 – махи руками над головой.</p> <p>1-4 – хлопки над головой, 5-8 – опустить руки через стороны вниз</p> <p><u>1 куплет</u></p> <p>Ходьба по кругу. Ходьба на носках.</p> <p><u>Припев</u></p> <p>Остановка лицом в круг, пружинящие приседания с одновременными хлопками.</p> <p><u>2 куплет</u></p> <p>Ходьба обычная и на пятках</p> <p><u>Припев повторить</u></p> <p><u>3 куплет</u></p> <p>Ходьба обычная с высоким подниманием бедра</p> <p><u>Припев повторить</u> и закончить небольшими прыжками с хлопками над головой.</p>

Во время закрепления композиций строится следующим образом:

- 3 этап – закрепление и эмоциональное окрашивание двигательного материала и сюжета музыкальной сказки
- 4 этап – подготовка к костюмированному музыкально-театрализованному представлению

Кульминацией каждого изученного комплекса является использование всего комплекса или фрагмента на школьном празднике. Надеть костюмы героев и показать сказочную историю – это запоминающееся и очень важное событие в жизни ребенка, имеющего РАС.

Использование коррекционных музыкально-ритмических занятий в работе психолога способствует осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта обучающихся с РАС; упорядочиванию и осмыслению усваиваемых знаний и умений с исключением возможности их механического, формального накопления; развитию внимания детей к эмоционально-личностным проявлениям близких взрослых и соучеников и понимания взаимоотношений, чувств, намерений других людей; развитие избирательных способностей обучающихся.

Список используемых источников

1. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, Л. Н. Комиссарова, Г. Р. Шашкина, О. Л. Сергеева; Под ред. Е. А. Медведевой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 224 с...." [Источник: [http://psychlib.ru/mgppu/MMv/MVM-001.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/MMv/MVM-001.HTM#$p1)]
2. А.В.Пенкина «Использование музыкотерапии для нормализации эмоционального состояния и двигательных нарушений у дошкольников» //Материалы Всероссийской научно-практической конференции-Волгоград:ФГБОУ ВПО «ВГАФК», 2012г
3. Н.А.Фоминой «Сюжетно-ролевая ритмическая гимнастика» Издательство «Баласс» Москва – 2008г.- 144 с.
4. Н.А.Фомина, С.Ю.Максимова, Е.П.Прописнова «Музыкально-двигательное физическое воспитание дошкольников» Монография. Издательство «Учитель» Волгоград – 2015г.-238 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Говядова Е.Б.,

мастер производственного обучения

ГБПОУ МО «Дмитровский техникум»

ОСП-2 Запрудня Московская область

E-mail:belego@mail.ru

Аннотация. Автор рассмотрены проблемы профессионального обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделено на адаптацию ребёнка в обществе, его профессиональное самоопределение, с учетом индивидуальных склонностей, возможностей и потребностей на рынке труда. На примере ГБПОУ МО «Дмитровский техникум» рассматриваются основные направления по социализации и профессиональной самореализации учащихся с ОВЗ. Данная статья заинтересует педагогов, работающих в системе образования с детьми ОВЗ, а так же родителей, дети которых имеют ограничения по здоровью.

Abstract. The author considers the problems of vocational training and education of children with disabilities. Particular attention is paid to the adaptation of the child in society, his professional self-determination, taking into account individual inclinations, opportunities and needs in the labor market. On the example of GOU SPO MO "Dmitrovsky College" discusses the main directions of socialization and professional self-realization of students with disabilities. This article will interest teachers working in the education system with children of ovz, as well as parents whose children have health restrictions.

Ключевые слова: адаптация, социализация, профессиональное обучение, воспитание, ограниченные возможности здоровья, профессиональное самоопределение и самореализация.

Key words: adaptation, socialization, professional training, education, limited opportunities of health, professional self-determination and self-realization.

Мир особого ребёнка — он закрыт от глаз чужих.

Мир особого ребёнка — допускает лишь своих.

Мир особого ребёнка интересен и пуглив.

Мир особого ребёнка безобразен и красив.

Одним из важнейших направлений профессионально-технического образования является расширение возможностей для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Гарантируемое Конституцией Российской Федерации право на труд распространено на всех граждан России вне зависимости от их возможностей, но практически выпускникам специальных - коррекционных школ очень сложно трудоустроиться, так как на момент окончания школ выпускники не достигают совершеннолетия.

Для адаптации ребёнка с особыми образовательными потребностями в социуме ему необходимо осуществление индивидуально - ориентированной психологической помощи. Поэтому, выбор профессии для учащихся с ограниченными возможностями здоровья является социализация личности и её профессиональное самоопределение. Профессия определяет очень многое, а именно: кем быть, к какой социальной группе принадлежать, какой стиль жизни выбрать. (см. рис.1)



Рис1. Учащиеся первого года обучения

Овладение профессией – является одним из средств реализации потенциала ребёнка с ОВЗ, его реабилитации и адаптации в жизни общества.

В нашем учебном заведении обучаются, выпускники коррекционных школ VIII вида (дети с умственной отсталостью и задержкой психического развития) по специальностям: «Оператор швейного оборудования» и «Маляр строительный», срок обучения 2 года 10 месяцев.

У большинства учащихся с ОВЗ отмечается недостаточный уровень познавательной активности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности, отсутствие мотивации к учебной деятельности.

В процессе обучения и воспитания учащиеся в зависимости от сложности и характера нарушений приобретают необходимые знания, умения и навыки. Одни учащиеся с ОВЗ может овладеть лишь элементарными общеобразовательными знаниями, а другой в будущем имеет возможность стать высококвалифицированным специалистом.

Целесообразность коррекционной работы с учащимися с ОВЗ состоит в отборе форм и методов обучения и воспитания таких детей. В процессе профессионального обучения у преподавателей есть возможность учитывать индивидуальные особенности учащихся с ОВЗ, учебные занятия планируются в зависимости от психофизиологических особенностей данных учащихся. Всё это способствует развитию мышления, эффективной коррекции недостатков физического и умственного развития учащихся.

Профессиональная подготовка является основой для реабилитации инвалидов с интеллектуальными нарушениями. От того, насколько успешно подросток овладеет рабочей профессией, зависит, как будет проходить дальнейший процесс его социализации в жизни.

Одним из важнейших условий успешного адаптирования к условиям обучения является обеспечение сопровождения обучающегося в образовательном процессе. Учащиеся обучаются в обособленных группах, но в одну смену с учащимися, обучающимися на базе общеобразовательных программ. Опыт работы с такими детьми показывает, что за два года можно подготовить специалистов из числа подростков с ограниченными образовательными возможностями на уровне 2-3 разрядов. Одним из ограничивающим факторов для большинства из них является сложность в изучении теоретического материала. В овладении практическими навыками учащиеся затрудняются меньше, особенно ко второму курсу, что показывают результаты срезов знаний и проведение конкурсов профессионального мастерства. (см. рис. 2)



Рис 2. Участие в конкурсе профессионального мастерства

Реализацией основных принципов инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья является наличие в техникуме психолого – педагогического консилиума, куда могут обратиться как педагоги так и родители, имеющие сложности обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Специальная подготовка педагогического коллектива в работе с учащимися с ОВЗ позволяет педагогу широко использовать инклюзию с элементами специального коррекционного образования. Составление индивидуальных учебных планов и программ с учётом особенностей психофизического развития учащихся, в рамках образовательных стандартов, позволяет реализацию вариативных форм и методов организации учебной и внеурочной деятельности. На уроках используются принципы наглядности, развитие зрительного восприятия, памяти. Используются принципы «от простого к сложному» деление крупного материала на мелкие части, связанные между собой единым алгоритмом. Основные моменты уроков, которые нужно запомнить в изучении темы - записываются на доске. Активно используются здоровьесберегающие технологии, которые позволяют влиять на сохранение и укрепление здоровья, развивать умственные способности детей с ОВЗ.

Активность учеников должна быть направлена не просто на запоминание

материала урока, а быть эффективным средством активизации учебной деятельности направленной на самостоятельное добывание знаний, выявление ошибок, самоконтроля, формулирование вывода.

Преподаватель планирует и организует работу по актуализации опорных знаний обучающихся, продумывает систему мотивации к учебной деятельности, выбирает формы коммуникативного взаимодействия с учащимися с ОВЗ. Увеличивая степень самостоятельности таких учащихся, преподаватель подталкивает ученика к творческой и поисковой деятельности. Для активизации деятельности учащихся с ОВЗ преподаватели в ходе занятий используют тесты, кроссворды, современные компьютерные технологии и мультимедийные презентации, которые делают работу преподавателя более эффективной, продуктивной. (см. рис. 3)



Рис 3. Урок «Технология малярных работ»

Нравственное воспитание детей с ОВЗ дает возможность формировать их духовный мир, что позволяет органично вписаться в общество, умение отвечать за свои поступки. Большое значение в нравственном воспитании детей с ОВЗ отводится выставкам, экскурсиям, (см. рис.4) ролевым играм, обыгрыванию разных ситуаций. Также не стоит забывать о народных сказках, былинах, причем, нужно не только их читать детям, но и анализировать содержание после прочтения, делать выводы.¹

¹ <https://infourok.ru/vospitanie-detey-s-ovz-2505749.html>



Рис 4. Экскурсия на Поклонную гору

Основными целями системы начального профессионального образования являются подготовка квалифицированных конкурентоспособных специалистов и создание условий для развития личности в образовательном процессе. Профессиональная деятельность учащихся с ОВЗ строго ограничена перечнем показанных профессий, которые могут быть ими усвоены.

Как известно, одни и те же цели при профессиональной подготовке могут быть достигнуты различными путями.

Эстетическое воспитание являет собой целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, которая способна чувствовать, воспринимать, оценивать прекрасное в жизни и искусстве. Главными методами эстетического воспитания педагоги считают средства искусства – живопись, музыку, театр и прикладное творчество. (см. рис.5)



Рис5. Экскурсия по Святым местам в храм «Моклаково»

Занимаясь прикладным творчеством, ребенок видит результаты своего труда, что повышает его самооценку, позволяет гордиться своими достижениями.

Придя в техникум, ребенок переходит от «житейского» усвоения окружающей действительности, в том числе и морально–нравственных норм, существующих в обществе, к его научному и целенаправленному изучению. Это происходит на уроках русского языка, истории и т.д. Значение такого же целенаправленного обучения имеет и оценочная деятельность учителя в процессе уроков, его беседы, внеклассная работа т. п.

В ходе учебной деятельности учащиеся включены в реальную коллективную деятельность, где идет усвоение нравственных норм, регулирующих взаимоотношения учащихся между собой и взаимоотношения учеников с преподавателем.

Профессиональное образование подразумевает подготовку рабочего, имеющего квалификацию, отвечающую требованиям в соответствии с содержанием Единого тарифно-квалификационного справочника, профессиональными и образовательными стандартами, а также требованиями потенциальных работодателей. (см.рис.6)



Рис 6. Конкурс Worldskills Russia 2017. Призёр чемпионата

Организация профессионального обучения подростков с ОВЗ безусловно требует материальных затрат, связанных не только с материальной базой, но и с подготовкой преподавателей и осуществления медико-социального сопровождения. Сегодня значительно усложняется проблема трудоустройства выпускников, а, следовательно, и процесс их социально-трудовой адаптации. Обучение профессии лишь тогда может считаться завершенным, если каждому подростку с ОВЗ будет гарантировано право на трудовую занятость.

Список использованных источников

1. Маллер А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями. Книга для родителей. М., 1996
- Солодянкина О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье. - М.: АРКТИ, 2007. - 80 с. (Коррекционная педагогика)

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С
НАРУШЕНИЕМИ ЗРЕНИЯ

Головня М.Е.,

музыкальный руководитель

ГБОУ Школа № 1474, музыкальный руководитель

Россия, г. Москва

E-mail: maisil581958@bk.ru

Аннотация. В статье раскрываются особенности музыкального воспитания дошкольников с нарушениями зрения. Представляются основные направления использования музыки в психокоррекции детей, главные задачи, методы и приёмы. Приводится анализ коррекционной, типовой, специализированной, элективной программ.

Abstract. The article reveals the features of musical education of preschool children with visual impairment. The main direction of use of music in psychocorrection of children, the main tasks, methods and receptions are presented. The analysis of correction, typical, specialized, elective programs is given.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения; особенности музыкального воспитания.

Keywords: children with visual impairments; features of music education.

Все мы рождаемся с разными возможностями. Иногда ограничения накладываются самой природой. Но это не значит, что шансов быть счастливыми у людей, а точнее, детей с ограниченными возможностями, меньше. Образование одинаково нужно и больным, и здоровым детям, и общение их друг с другом имеет огромный жизнеутверждающий и нравственный потенциал. Педагоги, медицинские работники ищут новые приёмы сохранения и укрепления здоровья детей, создают благоприятные условия для их внедрения, основываясь на результатах диагностики состояния здоровья и индивидуальных особенностях каждого ребёнка.

Каждая семья по-своему определяет для себя процесс воспитания, но каждая же, в силу разных обстоятельств и пусть в разной степени, нуждается в квалифицированной педагогической помощи. И наша задача привлечь родителей к сотрудничеству или, по крайней мере, подвести их к знанию и пониманию педагогических принципов. О лечебной силе музыки свидетельствуют самые древние источники. Так, Пифагор, Аристотель, Платон считали, что музыка восстанавливает нарушенную болезнью гармонию в человеческом теле. Выдающийся врач всех времён и народов Авиценна ещё тысячу лет назад лечил музыкой больных нервными и

психическими заболеваниями. С XIX века пошло распространение музыкотерапии в Европе. В наши дни врачи всё чаще обращаются к «приятному» лекарству через подсознание, активизируя внутренние силы человека в борьбе с недугом. Создание комфортных условий для развития музыкальных способностей детей помогает компенсировать их патологии, подготовить их к массовой общеобразовательной школе и социально адаптировать в общество здоровых людей.

Музыкальное воспитание является самым тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности. Обратимся к открытиям ученых. А они констатируют, что занятия музыкой вовлекают в комплексную работу все отделы мозга, обеспечивая развитие сенсорных, познавательных, мотивационных систем, ответственных за движение мышление, память. Нейропсихологи считают, что музыкальную активность следует признать самой широкой и всеохватной тренировкой для клеток мозга и развития связей между ними. Помните поговорку: "Терпение и труд все перетрут"? Мне нужно именно это, когда я работаю с детьми с ограниченными возможностями (нарушение опорно-двигательного аппарата, нервные заболевания, олигофрения, проблемы со слухом или зрением).

Миссией моей работы является создание «островка» добра и света, на котором развиваются творческие возможности детей, обогащается опыт общения, наполняется жизнь радостью и яркими впечатлениями. Учитывая широкий спектр специалистов, работающих с данной категорией детей, и отсутствие у них специальной музыкальной подготовки, хочу максимально доступно изложить основные направления использования музыки в психокоррекции детей с ограниченными особенностями здоровья, а именно с нарушением зрения. В настоящее время опыт не только нашей страны, но и стран всего мира, свидетельствует о том, что количество детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии велико и неуклонно растет. Среди них ежегодно выявляется все больше детей с нарушением зрения.

Нарушение зрения, естественно, влияет на формирование зрительного восприятия, которое у слабовидящих детей отличается неполнотой и фрагментарностью образа. У детей с нарушением зрения невысокая двигательная активность, общая медлительность, повышенная утомляемость и истощаемость (быстро устают). У некоторых детей возникают затруднения в прослеживании движущихся объектов, у многих – нарушение речевого развития, произвольное и неустойчивое внимание, плохая память.

Кроме этого, у детей с нарушением зрения, наблюдаются эмоциональные и поведенческие расстройства. У одних детей присутствует неуверенность в себе, крайняя зажатость, заторможенность, неуправляемость, нарушение координации движений. У тех и у других - аритмичность двигательных актов, трудности зрительно-пространственной ориентировки. И в том, и в другом случае дети возбудимы, эмоционально ранимы и не могут управлять своими чувствами. У ребенка со значительным нарушением

зрения, часто наблюдается напряженный или, наоборот, отсутствующий взгляд, невыразительное лицо- «маска», скованность и схематизм в передаче различных движений.

Главное содержание музыки - чувство, эмоция, настроение, поэтому именно на музыкальных занятиях особенно видна необходимость коррекции эмоционально - поведенческих нарушений детей с патологией зрения. Я, как педагог-музыкант, должна знать систему развития музыкальных способностей здорового ребенка и изучить индивидуальные особенности патологии каждого ребенка. Всесторонняя диагностика детей с нарушением зрения помогает увидеть все несформированные или отстающие от нормы компоненты музыкального и эмоционально-психического развития. Всесторонняя диагностика включает в себя:

- медицинскую (медики),
- психолого-педагогическую (проводят тифлопедагог, психолог, логопед),
- музыкальную диагностику способностей детей.

Я должна постоянно контактировать с лечащим врачом-офтальмологом, психологом, тифлопедагогом, логопедом, чтобы следить за динамикой развития проблемного ребенка.

Главной моей задачей в работе с такими детьми является создание на музыкальных занятиях условий эмоционального комфорта. Тогда можно развивать устойчивый интерес к музыкальной деятельности вообще и, особенно к музыкально-ритмическому движению, пению и музыкальной игре-драматизации. Музыкальное воспитание помогает детям обрести уверенность в себе.

Знание особенностей развития детей с нарушением зрения указывает на актуальность и необходимость для них музыкального воспитания на протяжении всего дошкольного возраста.

В коррекционной программе доктора педагогических наук Л.И. Плаксиной, музыкальное воспитание представлено только одним видом музыкальной деятельности – «Ритмикой». Этот раздел программы опирается на типовую «Программу обучения и воспитания в детском саду» под редакцией М.А. Васильевой и носит декларативный характер.

Очевидно, что этой программы совершенно недостаточно для решения задач, стоящих перед педагогами-музыкантами специализированных детских садов.

Учитывая особенности развития слабовидящих дошкольников, я пришла к выводу о необходимости использования на музыкальных занятиях программы «Гармония» под редакцией К.В. Тарасовой. Во-первых, она обеспечивает доступность для дошкольников разнообразного высокохудожественного репертуара по всем видам музыкальной деятельности. Во-вторых, можно подобрать произведения для работы с детьми одного возраста, но разного уровня развития. Программа открыта для нового репертуара. В ней легко вписывается традиционный репертуар при

условии его переосмысления. Также использую специализированную программу дошкольного образования «Музыка, движение, здоровье». Автор Т.Ф. Коренева. Программа помогает успешно проводить работу по формированию у детей красивой осанки, свободы и пластики движений. Чувства и настроения, вызванные музыкой, придают движениям детей эмоциональную окраску, влияя на разнообразие выразительности жестов. Упражнения, вошедшие в программу из системы вокальной ритмики, помогают детям услышать музыку в речевых интонациях, что придаёт речи благозвучность и фонематическую чистоту. Включаю в работу элективную программу дошкольного образования «Музыка – волшебное лекарство», т. е. избирательную программу, разработанную на единой концептуальной основе Л.Н. Комиссаровой. Она является гармоничным продолжением программы «Из детства – в отрочество», расширяет горизонты воспитания, образования и развития дошкольника, органично встраивается в работу дошкольного образовательного учреждения. В ней предлагается применять отдельные методы и приёмы артпедагогики в целях дополнительного воздействия музыки как фактора, способствующего хорошему эмоциональному самочувствию ребёнка. С этой целью использую музыкально-театрализованные игры и упражнения со специально подобранными музыкальными произведениями.

Музыка может звучать не только в условиях таких форм работы с детьми, как музыкальные занятия, развлечения, праздники, но и в утренние часы во время приёма детей, перед засыпанием и после пробуждения, на прогулке, во время самостоятельной творческой деятельности, в условиях проведения немusикальных занятий и т. д. Считаю, что грамотное использование музыки в различные моменты жизни и деятельности ребёнка оказывает положительное воздействие на его эмоциональное состояние, способствует в одних случаях концентрации внимания, в других – расслаблению, снятию напряжения и др. Однако при этом следует учитывать, что музыка не должна звучать постоянным фоном при выполнении различных заданий. Во всём нужна мера, чтобы не навредить ребёнку.

Программы предполагают творчество, как педагога, так и воспитанников.

Очень важно, чтобы занятия проходили эмоционально, радостно, в игровой форме. Главное - заинтересовать детей, создать интересную игровую ситуацию.

Внутреннее напряжение детей выражается зажатости рук и ног:

«...мышечное расслабление не совместимо с ощущением беспокойства...Эмоциями можно управлять путем регулирования их проявления...»

Лучше всего начинать занятия с концентрации ребенка на самом себе: на координации движений, на максимальном снятии зажатости с рук и ног, на выпрямлении спины (работа над осанкой).

Для работы с детьми с нарушением зрения важна организация их внимания. Для этого необходимо распределить их по музыкальному залу так, чтобы каждый ребенок чувствовал себя максимально комфортно. Если ребенку прописана окклюзия (заклейка) на один глаз, его необходимо поставить так, чтобы другим глазом он мог охватить максимальное пространство зала.

Чем больше органов чувств участвует в процессе деятельности ребенка, тем интенсивнее идет его развитие. Для детей с нарушением зрения важны тактические прикосновения к различным предметам и в первую очередь, к различным частям их собственного тела.

Для развития координации движений, развития чувства ритма хорошо включать на занятии игры или упражнения с использованием «звучащих жестов».

С помощью «звучащих жестов» детям легко перейти к разучиванию танцевальных композиций к игре. Очень хорошо дети включаются в творческую деятельность с помощью «игр со словом». Они собирают внимание, помогают снять зажатость и усталость, развивают координацию голоса и движения, выразительную интонацию, а значит и эмоциональную сферу, и диапазон голоса, готовят артикуляционный аппарат к вокальной работе. Многие игры со словами помогают отработать в игровой форме технику исполнения отдельных танцевальных движений.

Чем сильнее зрительная патология, тем более фрагментальное восприятие. Эта особенность детей с нарушением зрения наиболее заметна в музыкально-ритмических движениях.

Как правило, детям с глазной патологией сложно выполнять несколько действий сразу. Например, если они изображают летающих птиц, то, скорее всего, следя за легким бегом, они упустят из виду движения рук - крыльев. Если будут следить за руками, то, скорее всего, их хороводный шаг не будет попадать в ритм музыки.

При развитии у наших детей ориентировки в пространстве я применяю крупные предметы, которые являются ярким ориентиром для слабовидящих детей, помогают им осознать местоположение и

направление движения (метки на полу, обручи, зонты, гимнастические палки, детский стул, крупная игрушка и т. д.)

Учитывая уровень развития и возможности каждой группы детей, я обязательно включаю в занятие музыкальные упражнения с предметами (ленты, шары, листья, флажки, цветы, султанчики ...). Они всегда вызывают у детей интерес. Доказано, что понижение остроты зрения способствует более быстрому разрушению образов памяти. Меняя предметы в упражнениях, можно не снижая интереса детей, добиваться развития долговременной памяти и двигательных навыков. Большое внимание уделяю развитию воображения, поэтому движения с реальными предметами постепенно уступают место движениям с воображаемыми предметами.

Для развития у детей с нарушением зрения пластичности и координации движений с музыкой я включаю в занятия танцы и пляски разных жанров. При выборе танцевальной композиции я отдаю предпочтение произведениям с сюжетной линией, стараюсь привести игровой момент в разучивание танцевальных движений, использую игры «со словом». В зависимости от возраста и возможностей детей я ставлю парные танцы: польку, вальс, галоп, менуэт и т. д. По подгруппам разучиваем образные танцы (петушок, паучок, оса и медведь, гномов, цветов, матрешек, мухоморов и многое другое). Большое значение придаю приобщению детей к многонациональной культуре и традициям нашей страны через народные игры и хороводы.

В процессе постановки парных танцев в мальчиках воспитываются мужские качества: мужественность, смелость, надежность, уверенность. В девочках культивируется женское начало: нежность, грациозность, женственность, красота («Барышни и Кавалеры», «Овощной вальсок»)

Возможно, для некоторых наших воспитанников музыка в будущем станет профессией. И, без сомнения, мы должны стремиться к тому, чтобы каждый ребенок, выходя из дошкольного учреждения в жизнь, находил для себя в музыке «опору и утешение» П.И. Чайковский.

Список использованных источников

1. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. Одобрена решением УМО по общему образованию, протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15.
2. Малева З.П. Подготовка детей с нарушением зрения к плеопто-ортоптическому лечению. М., 2009.
3. Выродова И.А. Музыкальные игры для самых маленьких. Книга для родителей. – М.: Школьная Пресса, 2007.
4. Котышева Е.Н. Музыкальная коррекция детей с ограниченными возможностями. – СПб.: Речь: М.: Сфера, 2010.
5. Арсеновская О.Н. Система музыкально-оздоровительной работы в детском саду. Занятия, игры, упражнения. Издательство «Учитель», 2009.
6. Картушина М.Ю. Праздники здоровья для детей 6-7 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2010.
7. Горшкова Е.В. От жеста к танцу. – М.: Издательство «ГномиД», 2004.

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С
ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Грибова О.Е., доцент, кандидат педагогических наук,

ГБОУ ВО МО АСОУ,

Кафедра специального и инклюзивного образования, заведующий кафедрой

Россия, г. Москва,

gribova_oe@asou-mo.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации работы учителя-логопеда с учащимися с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования в соответствии с ФГОС НОО для детей с ОВЗ. Анализируется специфика проявления речевого недоразвития у группы детей, обучающихся по варианту 5.1, предлагаются направления работы, рекомендации по составлению рабочих программ, особенности взаимодействия с учителем начальной школы.

Annotation. The article deals with the problem of organizing the work of a speech therapist with students with severe speech disorders in the context of inclusive education in accordance with the FGES JBT for children with disabilities. The specificity of speech underdevelopment in a group of children enrolled in option 5.1 is analyzed, directions of work, recommendations on drawing up work programs, and features of interaction with an elementary school teacher are suggested.

Ключевые слова: учащиеся, тяжелые нарушения речи, учитель-логопед, учитель, взаимодействие, коррекционная работа, рабочие программы.

Key words: students, severe speech disorders, teacher-speech therapist, teacher, interaction, correctional work, work programs.

Реализация ФГОС НОО для детей с ОВЗ (приложение 5) [1] на протяжении трех лет, а также экспертиза программ для детей с Тяжелыми нарушениями речи (ТНР) [2] свидетельствует о том, что с одной стороны, потеряна традиция разработки программ для данного контингента обучающихся, с другой – сами стандарты, в частности, следование учебным планам и программам общеобразовательной школы, приводит к потере специфики обучения детей с ТНР, следовательно, к снижению его эффективности.

Как известно, в группу детей с ТНР входят обучающиеся с фонетическим недоразвитием, фонетико-фонематическим недоразвитием, общим недоразвитием речи, нарушениями чтения и письма, заиканием. В соответствии со спецификой проявления речевого дефекта и его тяжестью обучение организуется по двум вариантам: вариант 5.1

предполагает инклюзивное обучение этих детей в среде нормотипичных сверстников и занятия на логопункте школы, вариант 5.2 – обучение в специальном классе или школе по особому учебному плану, включающему достаточно большое число коррекционных курсов. Внутри варианта 5.2 возможна организация двух отделений: I отделение для детей с общим недоразвитием речи и нарушениями чтения и письма; II отделение для обучающихся с заиканием.

Рассмотрим более подробно, каковы же особые образовательные потребности обучающихся с ТНР и какова специфика организации и содержания коррекционной работы с ними по варианту программы 5.1. Одна из форм речевого недоразвития, относящаяся к группе ТНР – фонетическое недоразвитие. С точки зрения освоения программы, это одна из наиболее успешных групп детей. Как правило, недостатки ограничиваются только дефектами произношения отдельных звуков или групп звуков. В случае наиболее выраженных дефектов, например, при боковых согласных, при наличии общей смазанности речи, такие дети могут подвергаться насмешкам со стороны сверстников, что влияет на психологический комфорт и на успешность их социализации. При наличии фонетико-фонематического недоразвития у детей возникает риск школьной неуспеваемости по освоению процессов чтения и письма, особенно на начальных этапах обучения. Это обуславливает не только личностные изменения, но прежде всего, снижение мотивации к обучению, познавательной активности. Наличие неудовлетворительных оценок отрицательно влияет на детско-родительские отношения. Далеко не все родители и учителя способны квалифицировать характер ошибок, поэтому такие дети часто представляются им ленивыми, неаккуратными.

Особого внимания требуют дети с общим недоразвитием речи. И хотя, в соответствии с ФГОС по этому варианту обучаются дети с III и IV уровнями ОНР, риск неуспеваемости по всем предметам достаточно высок. Несформированность всех сторон речи обуславливает не только трудности в освоении гуманитарных дисциплин, но и математики. Данные трудности детерминированы проблемами понимания сложных лексико-грамматических конструкций, медленными темпами освоения учебной терминологии. Неуспешность в освоении программных требований, недостатки в развитии коммуникативных навыков неизбежно переводят этих детей с группы «игнорируемых» или превращает их в изгоев. Соответственно, нарушается взаимодействие между детьми в классе, возникает недовольство взрослых, кроме того собственные неуспехи провоцируют снижение самооценки, мотивации к обучению вплоть до отказа от обучения. И хотя, как свидетельствует изучение данной группы детей, у них относительно быстро формируются навыки речевой коммуникации со сверстниками и

взрослыми, недоразвитие речи при отсутствии коррекционной работы приводит все к большому отклонению от нормативных показателей. Поэтому данная группа детей требует особого внимания и организации коррекционной работы с первых дней поступления в школу.

Вышеперечисленные особенности речевого развития учащихся представлены в таблице.

Таблица

Особенности проявления речевого недоразвития у детей, обучающихся по варианту 5.1.

Вариант 5.1	
<p><u>Фонетическое недоразвитие:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Недостатки звукопроизношения как возможная причина неуспешной социальной адаптации • Разговорная речь и коммуникативные функции соответствуют норме • Готовность к обучению соответствует требованиям программы 	<p><u>Фонетико-фонематическое недоразвитие:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Недостатки звукопроизношения как возможная причина неуспешной социальной адаптации • Разговорная речь и коммуникативные функции соответствуют норме • Недостаточная готовность к освоению письменной формы речи. Риск школьной неуспеваемости по предметам гуманитарного цикла. Снижение мотивации к обучению.
<p><u>Общее недоразвитие речи III – IV уровня:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Несформированность всех сторон речи как причина неуспешной социальной адаптации • Разговорная речь относительно быстро достигает нормативного уровня. Литературная форма речи нормализуется в более пролонгированные сроки. • Коммуникативная функция речи недостаточно сформирована. • Готовность к обучению, как правило, недостаточно сформирована. • Выраженный риск неуспешности освоения письменной формы речи. Вне коррекционного воздействия наблюдается рост проблем, по сравнению с нормотипичными сверстниками. 	

Какова организация коррекционной работы по данному варианту обучения?

Цель: формирование полноценной речевой деятельности. Задачи: коррекционная помощь в овладении базовым содержанием образования (при необходимости); коррекция

нарушений устной речи, коррекция и предупреждение нарушений чтения и письма (в соответствии со структурой речевого дефекта); формирование сознательного использования языковых средств в процессе коммуникации; формирование положительной мотивации к обучению через обеспечения успеха в ходе логопедических занятий.

Пути достижения: логопедические групповые и подгрупповые занятия; коррекционная работа на уроках. Направления и содержание определяется совместно с логопедом.

Необходимо помнить, что основной целью логопедической работы является формирование полноценной речевой деятельности, а не преодоление отдельных недостатков. Рассматривая речь ребенка как одно из проявлений высших психических процессов в совокупности с другими процессами и личностными особенностями, логопед должен выстраивать стратегию коррекционной работы не только с учетом речевой симптоматики, но и с учетом тех причинно-следственных закономерностей, которые данный дефект обусловили, сопровождают и будут иметь последствия.

Специфика работы учителя-логопеда в начальной школе состоит в том, что он должен учитывать, с одной стороны, специфику речевого недоразвития, а с другой, обеспечивать усвоение программного материала предметных областей. Это не означает, что логопед выступает в качестве репетитора, отрабатывая на своих занятиях неувоенный детьми материал. Это означает необходимость формировать базу для усвоения материала, работая либо в режиме опережения, либо в режиме ликвидации пропущенных/искаженных звеньев речевого развития. Естественно, что такая работа требует от учителя-логопеда хорошего знания программы и тесной взаимосвязи с учителями.

После логопедического обследования дети делятся на подгруппы, для каждой из которых составляется рабочая программа. Исключения могут составлять дети, имеющие уникальные дефекты, с которыми учитель-логопед занимается по индивидуальной рабочей программе.

При коррекции фонетического недоразвития основная задача учителя-логопеда научить ребенка пользоваться вновь поставленными звуками, т.е. формирование умения использовать вновь поставленные звуки в коммуникативных ситуациях. Поэтому очень важно организовать в классе речевой режим, направленный на текущую коррекцию звукопроизношения, формировать мотивацию правильного использования поставленных звуков в процессе учебной и повседневной коммуникации, процессы самоконтроля.

Недостатки формирования фонетико-фонематической системы преодолеваются в ходе подгрупповых занятий. Подгруппы формируются на основе сходства структуры дефекта. Соответственно, рабочие программы могут варьироваться в зависимости от состава подгруппы.

Для подгрупп детей с общим недоразвитием речи варианты рабочих программ будут зависеть, скорее, от степени выраженности дефекта, а не от индивидуальной вариативности его проявлений.

Для последних двух групп основой для формирования рабочей программы могут служить методические рекомендации по организации и содержанию работы, предложенные Т.П. Бессоновой и А.В. Ястребовой [3].

Особое место занимает работа с детьми с нарушениями письменной речи, поскольку они имеют различные проявления, не всегда обусловленные недостатками речевого развития. Разнообразие проявлений диктует необходимость тщательного обследования этих учащихся и выявления механизмов нарушения. Например, при оптико-пространственных дисграфии и дислексии у учащихся может быть достаточно высокий уровень сформированности разговорной речи и коммуникативных функции речи. Следовательно, работа ведется в направлении преодоления недостаточности оптико-пространственных представлений, а не по коррекции речевых дефектов. Это может потребовать совместной работы учителя-логопеда и психолога, если таковое прописано в рекомендациях психолого-медико-педагогической комиссии. Дети с нарушениями письменной речи могут быть выявлены на этапе послебукварного обучения, т.е. после первого класса. К этому времени у них уже произошло снижение мотивации к обучению, что отражается на отношении к логопедическим занятиям. Поэтому одной из задач, стоящей перед учителем-логопедом, является задача преодоления негативизма к занятиям, формирование положительного отношения к ним, что достигается за счет использования видов работ, отличных от видов работ, используемых в классе, и фиксация внимания учащихся на самых маленьких достижениях. Последнее невозможно, если нет координации работы с учителем данного класса. При составлении рабочих программ учитель-логопед должен учитывать этиологию нарушений, объединяя учащихся в подгруппы по сходству их механизмов. Причем в одну подгруппу (при наличии сходства в структуре дефекта) могут быть объединены ученики разных классов. Для учеников, имеющих нарушения письменной речи, показаны интенсивные коррекционные занятия и реализация индивидуального подхода в плане отбора языкового материала для упражнений,

Наиболее сложной проблемой является организация взаимодействия учителя-логопеда и учителей начальной школы.

Основой для реализации коррекционной работы в процессе преподавания образовательных областей в классе по варианту 5.1 является основная общеобразовательная программа начального образования. В содержание программы изменения не вносятся. В рамках реализации данной программы учитель начальных классов осуществляет индивидуальный и дифференцированный подход. Содержание коррекционной работы учителя определяется учителем-логопедом в соответствии с рабочими программами по каждой подгруппе. Таким образом, учитель-логопед должен владеть образовательной программой соответствующего класса, иметь дифференцированные по подгруппам и отдельным ученикам рабочие программы и понимать, какую помощь в коррекции речевых расстройств может оказать учитель класса. В свою очередь, учитель должен понимать, какие проблемы существуют у определенных учеников, кого и как оценивать, кому и как помочь.

Координация направлений и содержания коррекционной работы специалистов и учителей осуществляется на заседаниях психолого-педагогического консилиума.

В течение года учитель-логопед совместно с учителем проводит мониторинг успешности и корректирует программы коррекционной работы.

Таким образом, организация и содержание коррекционной работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи проходит несколько этапов: Обследование. Составление рабочих программ учителем-логопедом. Разработка рекомендаций по проведению коррекционной работы учителем (учителями). Согласование коррекционных программ, разработка индивидуального образовательного маршрута на психолого-педагогическом консилиуме. Проведение логопедических занятий. Введение новых языковых единиц, их первичная автоматизация на специально отобранном материале на логопедических занятиях. Обучение в классе. Автоматизация вновь введенных единиц в условиях школьного обучения, учебной и повседневной коммуникации. Мониторинг успешности и внесение изменений в программы коррекции. Реализация скорректированных программ.

Список использованных источников

1. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Приложение 5.

Требования к АООП НОО для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. – Адрес размещения [https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5132/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/4068/Prikaz_%E2%84%96_1598_ot_19.12.2014.pdf] – дата обращения 20.10.2018

2. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи Одобрена решением Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2015 г. Протокол 4/15 Адрес размещения [http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-tyazhelyimi-narusheniyami-rechi/] – дата обращения 20.10 2018

3. Бессонова Т.П. Содержание и организация логопедической работы учителя-логопеда общеобразовательного учреждения. – М.: Гном и Д, 2015 – 74 с.

УДК 376.37

САМОДЕЛЬНЫЕ ИГРУШКИ ИЗ ДЕРЕВА

В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В СЕЛЬСКОМ ДЕТСКОМ САДУ

Дурина Е.Д., учитель-логопед,

МДОУ «Центр развития ребёнка - детский сад «Тополек»,

Россия, Московская область, г.о. Серебряные Пруды,

catyusha.poliakova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассказывается о применении игр и игрушек из дерева для развития и коррекции речи детей в условиях сельского дошкольного учреждения.

Abstract. The article describes the use of games and toys made of wood for the development and correction of children's speech in rural preschool.

Ключевые слова: игрушки-самоделки, взаимодействие с родителями, игротеки, коррекция и развитие речи.

Keywords: toys-homemade, interaction with parents, game rooms, correction and development of speech.

В современном обществе остро стоит проблема работы с семьями, воспитывающими детей с нарушениями речи. Трудности, которые они испытывают, не позволяют реализовать в полной мере основные функции семьи. На 2018-2019 учебный год наш детский сад посещают 72 ребенка в возрасте от 1,5 до 7 лет и около 46% семей нуждаются в логопедическом сопровождении. При ДОУ организован логопедический

пункт, который посещают дети 5-7 лет с общим недоразвитием речи разного уровня. Проведя в сентябре 2018 года мониторинг речевого развития детей старшего дошкольного возраста, мною было выявлено, что в большей степени у детей нарушено звукопроизношение, слоговая структура слов, не сформированы фонематические представления. Дети делают многочисленные, стойкие, специфические грамматические ошибки, не могут образовывать формы слов. В некоторых случаях связная речь выражается простой аграмматичной фразой со структурными нарушениями.

Работая учителем-логопедом в небольшом сельском детском саду, расположенном на самом юге Московской области, я убедилась, что коррекционная работа и социализация ребенка с нарушениями речи без участия семьи не может дать ожидаемых положительных результатов. Работа с родителями в нашем ДОО проводится в различных направлениях: это и анкетирование, беседы, индивидуальные консультации, освещение актуальных тем по вопросам воспитания детей с речевыми нарушениями на родительских собраниях, мастер-классы и совместные мероприятия с родителями и детьми. В учреждении ежемесячно проходит «День открытых дверей», в рамках которого мамы и папы воспитанников могут посетить любое занятие педагогов и перенять опыт. Родители, бабушки и дедушки часто вместе с детьми с огромным желанием изготавливают игры, поделки, панно, которые украшают наш детский сад. А также делятся опытом воспитания дошкольников с речевыми нарушениями в семье на собраниях и педсоветах. Одной из любимой формой работы, стали организованные игротеки с родителями. Как показала практика, данная форма очень эффективна. Главная цель - развитие полноценных отношений: учитель-логопед - семья - ребенок с нарушениями речи. Для решения данной цели, а также обогащения предметно-пространственной среды, увеличения положительных результатов коррекционно-воспитательного процесса мною были созданы игры и игрушки из дерева. Деревянные игрушки во все времена считались лучшими для малышей, так как обладают непередаваемой энергетикой. Они настраивают на положительный лад, дают ребенку правильный настрой, что все живое — ценно. Игры и игрушки из дерева положительно воздействуют на формирование тактильных навыков. Приятная, а главное такая разная фактура дерева — именно то, что нужно для развития мелкой моторики пальцев. Осозная и исследуя разные по форме и текстуре игрушки, ребенок получает массу информации. А что может быть красивее дерева? Наверное, только игрушки из него. Темные и светлые прожилки, годовые кольца, проступающие на поверхности кубиков и домиков, дают ребенку правильное представление о гармонии и красоте. «Безликость» игрушки открывает широкие просторы для развития воображения ребенка, а при желании неокрашенную игрушку можно раскрасить собственноручно, сделав ее индивидуальной и неповторимой.

Создавать игрушки, мне помогали родители. Сами того не замечая, на консультациях, индивидуальных беседах они подавали замечательные идеи для воплощения игр, которые я внедрила в свою работу с семьями, имеющих детей с речевыми нарушениями. О некоторых из них я бы хотела рассказать подробнее. Игровое пособие «Лабиринт» для развития речевого дыхания сразу же полюбилось детям. Рисунок лабиринта позволяет детям фантазировать. Они то путешествуют по морю, то помогают гусенице заползти на верхушку дерева, то запускают воздушный шар в небо. В продолжение моей работы по коррекции звукопроизношения, развития навыков

самоконтроля у детей при произнесении трудных звуков, выполнении артикуляционной гимнастики мной были придуманы «Матрешки». На фартучках у матрешек изображены символы артикуляционной гимнастики, увидев которые дети с легкостью вспоминают упражнения для губ и языка и выполняют их. А еще мы угощаем матрешек чаем, но только из той чашечки, которая подходит под цвет платочка.

Немаловажное значение в коррекционной работе отводится развитию мелкой моторики у детей, имеющих речевые нарушения. Для решения данной задачи считаю эффективным применение предметов самомассажа из можжевельника и можжевельные шарики. Игры и игрушки из можжевельника являются не только интересными, но еще и очень полезными для укрепления здоровья детей. Аромат можжевельника обладает антибактериальным действием, стимулирует работу нервной системы и мозговое кровообращение, повышает иммунитет, успокаивает, обладает бактерицидными, антисептическими свойствами. самомассаж рук чаще всего сопровождается проговариванием потешки, стихотворения, что позволяет научить дошкольников координировать речь с движениями.

Многофункциональное пособие «Яблонька» состоит из короба, с нарисованным деревом и шариков-яблочек различных по цвету и размеру. Это пособие поможет развивать не только мелкую моторику, сенсомоторные навыки и тактильные ощущения, но и обогатить словарь детей (Собирай яблочки и называй фрукты), закрепить правильность использования лексико-грамматических конструкций (Так в процессе игры я, как учитель-логопед организовываю следующую беседу. Где росло яблоко? – На ветке; Откуда ты его сорвал? – С ветки; Куда положил? – В корзинку), развивать математические навыки (Посчитай, сколько больших красных яблок растет на яблоне? – Одно яблоко, два яблока и так далее. Какое яблоко больше/меньше? Реши задачу.) Это пособие позволяет мне работать с подгруппой детей. Организовывать игры с родителями в групповом помещении.

Русская народная игра Бирюльки — сбор игрушечных предметов. Смысл игры состоит в том, чтобы из кучки таких игрушек вытащить пальцами или специальным крючком одну игрушку за другой, не затронув и не рассыпав остальных. Чтобы бирюльки было удобно зацеплять, их изготавливают в форме предметов, имеющих ушки либо отверстия — чашек, чайников и так далее. Иногда бирюльки изготавливают в виде кусочков абстрактной формы. В качестве бирюлек можно также использовать подручные предметы — соломинки или спички. Бирюльки высыпаются кучей на ровную поверхность. Игроки с помощью специального крючка поочередно вынимают по одной бирюльке, стараясь не пошевелить соседние. Пошевеливший соседнюю бирюльку передаёт ход следующему игроку. Игра продолжается, пока не разберут всю кучу. Выигрывает, собравший больше всего бирюлек, либо первым набравший заранее оговоренное количество. Данная игра, как и пособие «Яблонька», по словам родителей, помогает не только налаживанию детско-родительских отношений, но и сплочению родительского коллектива.

У детей с общим недоразвитием речи страдают все компоненты речевой системы. Особенно тяжело ребятам даются задания рассказы, перескази, придумай историю. «Кубики для сочинения историй» помогают справиться со сложностями. Берем кубики

(их может быть от 6) и хорошенько потрясем, а потом бросаем на стол. Договариваемся, кто начнет, кто продолжит, и кто закончит историю. Теперь скажите: «Однажды...» (или одно из слов/предложений, с которых могла бы начинаться история), выберите первый кубик, с которого начнется и продолжится рассказ, связав остальные картинки в одну историю!

Вскоре, после внедрения в коррекционную работу игр и игрушек из дерева, наши игротеки стали выходить за пределы детского сада. У нас появилась традиция – «Игра напрокат». Ребёнок в пятницу имеет возможность из детского сада взять домой игру, а в понедельник вернуть её. У ребёнка появляется возможность показать родителям свои достижения, потренироваться в придумывании заданий и выполнении игровых действий. А родителям помочь ребёнку усвоить знания, которые учитель-логопед рекомендовал закрепить.

Список использованных источников

1. Агавелян М.Г., Данилова Е.Ю., Чечулина О.Г. Взаимодействие педагогов ДОУ с родителями. – М.: ТЦ Сфера, 2009.- 128 с. (Библиотека журнала «Воспитатель ДОУ»)
2. Журнал «Логопед» №6/2017
3. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ
4. Танцюра С.Ю., Мартыненко С.М., Басангова Б.М. Сопровождение семьи ребенка с ОВЗ: Методические рекомендации. – М.: ТЦ Сфера, 2017.- 64 с. (Библиотека логопеда).
(7)

УДК 376.42

СИСТЕМА ИГРОВЫХ ЗАНЯТИЙ «КРУГ» КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ
МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

*Дубовик О.Б.,
учитель-дефектолог,
МДОУ №7 компенсирующего вида,
Россия, Московская область, г.Раменское
E-mail: Mdooy7@list.ru*

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема апробации игровой технологии «Круг» в системе дошкольного обучения детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития. Проанализирована нетрадиционная форма проведения занятий с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Показано, что через введение игровой технологии «Круг» можно существенно повысить уровень коммуникативных возможностей детей.

Abstract. This article deals with the problem of testing the game technology "Circle" in the system of pre-school education of children with severe multiple developmental disorders. The nonconventional form of carrying out occupation of children with limited opportunities of health is analysed. It is shown that through the introduction of game technology "Circle" can significantly improve the level of communication capabilities of children.

Ключевые слова: система работы; игровая технология «Круг»; дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); коммуникативные навыки; дети с тяжёлыми множественными нарушениями развития (ТМНР).

Keywords: system of work; game technology "Circle"; children with special health opportunities (ovz); communication skills; children with severe multiple developmental disorders (TMNR).

С самого рождения ребенок испытывает потребность в общении с окружающими людьми. Ребенок растет, и эта потребность увеличивается.

Во взаимодействии со сверстниками ребенок усваивает разные формы и правила поведения, учится общаться с другими детьми, добиваться того, что он хочет, и учитывать желания других.

У детей с нарушениями развития большинство психических функций формируется с запаздыванием, в том числе, и навыки общения. Часто «особому» ребенку трудно установить эмоциональный контакт даже с родными, а тем более, с другими детьми и

взрослыми. Навыки взаимодействия и общения, которыми в норме ребенок овладевает сам, у «особого» ребенка могут сформироваться только в результате специальной работы. Отсутствие навыков общения, а также недостаточность механизмов саморегуляции затрудняют интеграцию такого ребенка в детские группы.

Актуальность развития коммуникативных навыков и активной речи обусловлена увеличением количества детей с ТМНР, поступающих в наш детский сад. Трудности понимания обращённой речи и зачастую полное отсутствие самостоятельной речи приводит к невозможности обучения по стандартным, общепринятым формам проведения занятий. Этот факт способствовал поиску новых форм организации образовательной деятельности, изучению и внедрению системы игровых занятий «Круг».

Целью данной технологии является формирование мотивации к взаимодействию и развитие коммуникативных навыков у детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития.

Результатом использования игровой технологии «Круг» является приобретение новых знаний и навыков, либо улучшение качества уже существующих. Дети в процессе игры уходят от статичности в обучении и это позволяет нам:

1. проводить занятия в нетрадиционной форме;
2. облегчать решение учебной задачи;
3. развивать коммуникативные навыки детей;
4. вовлекать всех детей в учебный процесс;
5. формировать мотивационную сферу учащихся;
6. расширять кругозор;
7. моделировать навык совместной деятельности.

Данная форма занятия позволяет решать как общие задачи социализации и развития эмоционально-волевой сферы ребёнка, так и непосредственно связанные с особенностями нарушения развития детей. Занятия позволяют активизировать и развивать зрительное и слуховое восприятие, наблюдательность, память, внимание, воспитывают выдержку, стимулируют игровую, коммуникативную и речевую активность детей и др., помогают настроиться на последующую деятельность.

На базе МДОУ реализуется комплексный подход: с каждым ребенком работает команда специалистов, включающая учителя-дефектолога, логопеда, воспитателя, психолога, музыкального руководителя, инструктора по физкультуре. Также активными членами команды являются родители ребенка. Каждый участник команды вносит свой вклад в общую работу: разные специалисты по-своему видят проблемы ребенка и потенциал, который позволяет их преодолеть. При составлении и реализации специальной

индивидуальной программы развития специалисты обязательно взаимодействуют: обсуждают возможности и достижения ребёнка, высказывают пожелания о предстоящих занятиях, вносят коррективы в их программу.

Другой базовый принцип, на котором строится работа в МДОУ №7 – интеграция. Большинство наших детей в силу тяжести нарушений не способны принимать участие во фронтальных занятиях по развитию речи. Форма занятий «Круг» является стартовой площадкой для развития первых навыков подражания и коммуникации. Группы нашего сада – разновозрастные. В одну группу попадают дети с разными возможностями речевого развития: безречевые дети, с эхολаличной речью и элементарной фразовой речью. Такой способ формирования группы даёт возможность даже самому «тяжелому» ребёнку «включиться» в подражание игровой и речевой деятельности более активного сверстника. Например, дети с задержкой речевого развития провоцируют и принуждают к взаимодействию детей с аутизмом, для которых характерно уплощение эмоциональной сферы и недостаточная ориентация на взрослых и сверстников.

Название занятия «КРУГ» продиктовано расположением его участников. Дети садятся в круг на стульчики или располагаются кружком на полу. Такое расположение ограничивает на время внешнее пространство, помогая детям сосредоточиться друг на друге и на предлагаемых играх.

Структура занятия организована ритмически. Стихи и игры последовательно и ритмично сменяют друг друга. Кроме того, от занятия к занятию структура КРУГа остается неизменной, объединяя общим ритмом несколько занятий. Неизменность структуры позволяет детям запомнить последовательность игр и стихов, появляется возможность прогнозирования ситуации (ребёнок может, например, ждать свою любимую игру или представляет себе, сколько времени осталось до конца занятия, когда можно будет встать и выйти из круга). Это помогает детям легче принять ситуацию и сохранить эмоциональный контакт с другими участниками.

Важным является то, что КРУГ должен проходить в одно и то же время (в начале дня). Начало и конец занятия должны чётко обозначаться. Приветствие и окончание занятия не изменяются, что позволяет детям легче в них включиться.

Составляющие КРУГа:

- **Приветствие** (Все участники берутся за руки и хором произносят слова приветствия, повторяют имя каждого играющего. Это позволяет детям почувствовать себя членами группы, учит их обращать внимание друг на друга, активизирует речь)

Пример:

« Я в друзья души не чаю,

Я друзей своих встречаю

Каждый руку мне пожмёт,

Каждый мне Привет пошлёт» (Дети жмут друг другу руки, водящий называет все имена детей)

- **Ритмические игры и игры на подражание** (их задача – вызвать положительные эмоции. Смена ритма активизирует детей, помогает организовать свою активность с действиями других участников. Игры на подражание готовят ребёнка к более сложным играм, и способствуют речевому развитию. Для детей со сложными и множественными нарушениями развития надо подбирать игры с ритмическим, несложным текстом и простыми движениями)

Пример: Дети хлопают себя по коленкам, пропевая вместе с ведущим:

-Где наша Даша?

-Вот! Вот! Вот! (указывают на Дашу)

-Где наша Даша?

-Я! Я! Я! (Маша показывает на себя и кричит в стеклянную банку, которая усиливает эффект звука)

Если ребёнок не справляется с заданием самостоятельно, ему помогает рядом сидящий взрослый (педагог или родитель)

- **Сенсорные игры** (помогают созданию благоприятного эмоционального фона и развитию сенсорной сферы)

Это могут быть игры с платочком «Ветер по морю гуляет.....»

Учитель берёт платок за края, поднимая и опуская его, произносит слова игры

Ветер по морю гуляет,

Ветер парус надувает,

Парус /Таню, Васю.../ накрывает.

- где наша Таня? (дети снимают платок и говорят: «Вот Таня»)

Игры с су-ждоком: «Ежонок хочет к маме», «Мой веселый круглый мяч...»; игры со свечкой и другие.

- **Игры с правилами** (направлены на формирование коммуникативных навыков и эмоционально – волевой сферы)

Например: водящий читает стихотворение, по окончании которого дети должны понять и «включиться» в ситуацию.

«Шла большая черепаха, и кусала всех со страха.....за ушки (дети прячут ушки); за ножки; за щёчки....

Кусь, кусь, кусь, кусь...

Никого я не боюсь!»

Или игра «слон, прыгай». Дети вытаскивают из мешочка по игрушке животного.

Водящий называет животное, просит симитировать звук. По команде водящего «слон, прыгай!» Дети бросают своё животное в тазик. Каждый участник должен внимательно слушать, когда водящий назовёт именно его животное.

- **Окончание занятия** (может включать общую песенку, стихотворение или сообщать о расписании дня)

Дети берутся за руки, водящий объявляет: «А теперь пришла пора, вот и кончилась игра!»

Дети поднимают круг и пробегают под ним.

Необходимым условием проведения КРУГа является его эмоциональная и сенсорная насыщенность. Педагоги постоянно находятся в контакте с детьми, эмоционально комментируют ход КРУГа, «заражают» своими эмоциями детей. Сенсорные переживания являются наиболее доступными для любого ребенка, они позволяют привлечь и удержать внимание, помогают ему пережить эмоциональное единение со всей группой.

Для удержания внимания и интереса детей, используются дополнительные средства. Среди таких средств особое место занимает сундучок. Педагог, акцентируя внимание детей на сундучке, достает из него то свечку, то морскую раковину, то легкий платок, то веревочку с привязанной игрушкой... И игра начинается.

Другим способом сделать занятие более цельным является сюжет. Планируя КРУГ, педагог подбирает игры, связанные друг с другом по смыслу. При этом дети становятся участниками разворачивающегося сюжета.

Все это поддерживает в детях удовольствие от игр и общения, стимулирует их к активному участию в общих играх. Таким образом, у детей формируются навыки взаимодействия друг с другом, интерес к общению.

Наш опыт показывает, что эффективность применения игровой технологии «Круг» действительно способствует развитию коммуникации, повышает уровень речевой активности, развивает когнитивные функции и повышает социальную активность детей.

Эффективность отражена в итоговых мониторингах (см. табл. 1).

Таблица №1

Эффективность развития коммуникативных навыков в процессе использования игровой технологии «Круг»

	Данные мониторинга на начало года	Данные мониторинга на конец года
Понимание обращённой речи	20%	60%
Идентификация себя как личности	42%	47%
Указательный жест	53%	62%
Выполнение простейших команд	75%	91%
Узнавание предметов обстановки	40%	68%
Понимание слов обобщающего характера	15%	32%
Понимание признаков предметов	13%	22%
Понимание глагольной лексики	11%	19%
Способность к отражённому проговариванию за педагогом	48%	55%
Умения имитировать движения	54%	69%

общей моторики		
Способность к копированию жестов и мимики	20%	25%
Употребление коммуникативных жестов: приветствия, прощания, благодарности	78%	93%
Проявление интереса к игрушкам	51%	68%
Итого:	40%	55%

Игровое занятие «КРУГ» может стать для ребенка одной из ступенек на пути к выходу в широкий мир, в котором он будет жить и общаться.

Для каждого участника КРУГ представляет такую интегративную среду, которая готова принять ребенка с любыми особенностями. В такой среде ребенок с нарушениями развития может найти понимание и поддержку, а также интересную деятельность, в которой ему захочется участвовать. Это позволит ему самому также сделать шаг навстречу другим людям.

Список использованных источников

1. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией // Дефектология. – 1995. - №6.
2. Зарубина Ю.Г., Попова М.Г. Игровое занятие КРУГ // Сборник «Особый ребёнок. Исследования и опыт помощи / Научно-практический сборник. - М.: Теревинф, 2006
3. Константинова И.С. Адаптация ребёнка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ. - М.: Теревинф, 2012.
4. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. - Ярославль: Академия развития, 1997.
5. Майер А.А. Управление инновационными процессами в ДОУ: Методическое пособие.- М.: ТЦ Сфера, 2008 г

CHILDREN LITERATURE AND SPECIAL NEEDS CHILDREN

*Dumitrana M.,
PhD in Psychology, PhD in Pedagogy
Adventus University Cernica, Professor
Romania, Bucharest
E-mail: mdumitrana@yahoo.com,
mdumitrana@gmail.com*

Аннотация. Учитывая важность инклюзивного образования, в статье представлен новый инструмент, который может быть полезным как в исследованиях, так и в обучении детей с особыми потребностями. Работа по развитию ребенка с ограниченными возможностями здоровья может быть бессмысленной, если он не может устанавливать отношения с другими людьми, а также, если общество отвергает его. В этом плане детская литература может быть важным средством развития, и поэтому важно изучение данной проблемы.

Abstract. Given the importance of the inclusive education the article presents a new tool which can be a useful help both in the research and teaching special needs children. The work for the developing a child with disabilities in order to reach his full potential, could be meaningless if he is unable to set up relations and also, if the society rejects him. In this respect, the child literature could be an important support and therefore, a study of this field could be worthy.

Ключевые слова: особые потребности; включение; отношение; детская книга.

Key-words: special needs; inclusion; attitude; children book.

Introduction

The history of mankind has seen different successive stages of changing attitudes towards people with special needs. Successively, people felt that these people were possessed by evil entities, that they were people with psychiatric disorders, they were people with mental deficiency (regardless of the type of disability), and so on.

This change of perspective was rather due to influential personalities in society, rather than social policies at national level.²

² For example, father Épée deciding to dedicate himself to the deaf education, founded in 1760 the world's first free public school for the deaf .He developed also a kind of gestual communication, enabled the deaf people to legally defend themselves in court for the first time. Two years after his death, the French Parliament recognized him as a

It is only in modern society that, in some countries, official recognition of the "human" quality of people with disabilities arises. More and more special schools are being established, thus recognizing the right to education for children with special needs

However, the conception concerning of these children is negative: the basic criterion is the child of the same age as the disabled child; In this sense, the child with special needs is characterized by "no" - he is not, can not, does not have the capacity, etc. The knowledge to be learnt is the same in the corresponding mainstream class, the only difference being the quantity. Children with disabilities "can not", so they are given less and no one is surprised that this 'little' is not assimilated either.

Despite the correct political statements, the situation has not changed much, because the "how much" criterion continues to dominate the education of children with special needs. Only when we talk about another criterion: "how," "in what way," real changes will occur in school. Although psychological studies are advanced in this area, the school continues to ignore them for the most part.

It is only in the second half of the twentieth century that there has been a real change since the world human rights organizations have introduced the concept of inclusion. The new educational approach that at least formally is accepted by the most of the world's states, advocates the abolition of marginalization of children with special needs and the inclusion of these children in mainstream schools

The attitude of the community at macro level as well as the micro social one, has also experienced significant changes throughout history. The most important achievement in this area was that the person with disabilities was finally "seen" by community members. From a total rejection, as a pariah of the human species, the individual with special needs was finally accepted and tolerated, even if marginalization still exists at the level of daily life.

We must, when we talk about tolerance / intolerance, remember that all species of living beings, including the human species, possess genetically rejection of the defect. The presence of the fault presumes the inability to survive autonomously and therefore constitutes a burden for the group, the community.

It is also good to remember that in history, one could not become a king, a leader, a person who had a visible defect from birth. Only the possible handicap-effects of battles were admitted. All of these affirmations applies to all human communities on earth.

"Benefactor of Humanity" and declared that deaf people had rights according to the "Declaration of the Rights of Man and of the Citizen".

We therefore understand the immense importance of the concepts of "human rights" and "the rights of the child" concerning the disability of any kind, leading to the acceptance of the person with special needs, the empathy towards it and the will to educate the individual with special needs as such, and above all, to educate the society as a whole.

The overcoming of the domination of the biological as well as of the basal materialism of selfish living is an essential proof of the fact that the human species is indeed, human. In the field discussed, we refer to the human perspective that goes beyond the body defects, perceptions, cognition and emotion in order to understand the fellow. Not redefining the concept of normality - in the sense of its excessive relativization, but rebuilding the concept of empathy, this can dissolve the barriers to rejection and prejudice.

The special needs person in the child literature

It is already a trivial statement that literature, art in general is primarily the representation of the society in which it was born. Literature for children, of course, can not be an exception. Thus, the perception of the world, the values, the thoughts, the actions presented by the literature in a broad sense, will also be presented with specific means in the literature for children.

On the other hand, we must recall that the children's literature has a recent history, except for fairy tale. Though the fairy-tale, in its genesis and content was not intended for children, we admit it here as part of the children's literature, only for the following finding, related to the topic discussed: according to the criterion - a man with a defect is not fully human, the fairytales constantly present the negative character as being characterized by various handicaps: he is of a ugliness out of the ordinary, he is dwarf, he limps, humpback etc. All of these physical features express in fact negative character traits such as malice, envy, greed, lying, and so on. Taking into account the criterion of the "complete man", the individual who has a lack, a distortion, a deformity is considered not to be a part of society, and as a result, he must be avoided

The literary fairy-tales have taken on this criterion: the positive characters are beautiful, they do not lack anything physical, psychic or moral, but the negative characters have a flaw that warns you of their intentions.³

The same situation, much more clearly outlined, is found in literature. As Donnelly (2015) notes, quoting a series of studies : "Visual horror, adventure and fantasy often exploit disabled people by presenting them as embodiment of terror and evil". Colin Barnes finds a number of frequently presented features: :pitiable and pathetic, sinister and evil, burden, object of ridicule, object of violence [apud Donnelly, 2015].

³ For example, in one of the well-known Romanian fairy tales (author Ion Creanga, (1837-1889) we are warned that we must keep distance from the man with red face and from the one suffering from the particular condition of not growing any facial hair because they are cunning and evil.

Representation of Disability in Children's Literature

However, the situation can not be considered to be totally negative. Certainly there is a change in the general attitude towards people with special needs in the sense of acceptance, empathy and trust in them. Moreover, publishers have initiated and strengthened the demand for books about and with disabled individuals. We are talking about children's literature here. . Thus, the International Board on Books for Young People (IBBY) as a non-profit organization representing an international network of children books, has initiated a project, the IBBY Collection for Young People with Disabilities, including examples of books for and about young people with disabilities, thousands of titles in over 40 languages, specialized formats such as Braille, PCS and Sign Language and tactile and textile books

Let's see now to what extent the literature for children in the past 20-30 years has been able to incorporate, in a particularly obvious way, the theme of children with special needs and their inclusion.

In one of the recent studies, which analyzed 800 books for children and adolescents, the following general features were found regarding how the image of people with disabilities is reflected in books:

1. people with disabilities still have a low presence in children's literature; 2.the information about people with disabilities is usually, not objective and do not correspond to the reality;3. There are presented much more limitations than potentialities; 4. The disabled person is shown in one-dimensional way, in one or in very few situations almost always related to the disability; 5. Disability is shown as something global, permanent, immutable instead of something partial for which something can be done. [I. M. Casares; T. Lopez, 1995]

Another study (Isabel Brittain, 2004) confirms and details the errors in the disability fiction: the character with an impairment a) is portrayed as "other" than human, that is extremely "evil" or extremely "good"; b) is represented either as a negative or positive impairment; c) it is not a central character merely serving to bring the central character in light; d) is portrayed as a figure of alienation and social isolation; e) is not described as a person who can have a happy and fulfilled life.

Here there are some examples of contemporary books, useful to children with and without a disability as well as to adults working with these children.

Books about the hearing impairment: In the last years, the books concerning the deaf persons seem to increase in the number. There are books, quite attractive, addressed to the hearing persons. Here there are a few examples:

Can I Help? and *Caring for young Children* (by S.H. Collins) are picture books for the hearing adults, offering information about the use of the sign language in helping the deaf people in emergency situations, the first one and the second one, is to be used by people working with deaf young children.

The Finger Alphabet (by S.H. Collins) makes a transition between the information and learning with fun. The book is similar to those teaching letters to the hearing young children, with pictures and different fun exercises. The only difference is that the target is the deaf child who has to learn the communication with his finger. This kind of book can be used by a hearing child too.

I have a sister, my sister is deaf, by Peterson, J.W and D.K.Ray (illus) is rather a quasi-fiction, attempting a factual explanation about what means to be deaf. The story is told from the perspective of an older hearing sister about her deaf sister – in fact, there is no story's plot, only the description of different daily life situations.⁴

One can find several books of this kind. However, even if there were attempts to authored books rooted in the deaf culture, it seems that there are still not many meeting the criteria of fun, play and creativity, as J. A. Appleyard suggested [apud I. Brittain, 2004]

Books about the visual impairment: First of all, there are books of information that can be read by everybody. An example is

Who Was Louis Braille?, by M. Frith (S. Anderson illustrations), telling the story of L. Braille, blind from the age of four, inventing when he was only fifteen, a reading system converting the printed words into columns of raised dots.

Another book is destined to sighted children and to visual impaired ones, offering them the possibility to start learning Braille alphabet. However, *Braille for the Sighted, Beginning Braille* by Stan Collins can be used by blind children as well.

There are also, quite a lot of tactile books: books that are read with the fingers. The pictures in a tactile picture book consist of raised shapes in different materials. A tactile picture book is usually a new version with of an already existing picture book, but the pictures are simplified. Tactile pictures are made using different materials, varying textures and highly contrasting colors and the text consists of both large print and Braille fonts.

Among the books of fun there are the mazes: children use their fingers to follow paths made of Braille lines. The mazes are printed on durable cardstock, each of them having a clearly-marked start and finish.

While most of the books are made for information, learning and exercises, there are still, books that belong to children literature as such. Here there are two of most known:

Lucy's Picture by Nicola Moon is about a little girl who makes a picture for her blind grandfather, and decides to use a different medium to make her picture so so her picture could be touch

⁴ For example *When my friends ask, I tell them/ I have a sister who watches television/without turning on the sound/I have a sister who rocks her dolls/without singing any tune/I have a sister who can talk with her fingers/or in a hoarse, gentle voice./But sometimes she yells so loud/our mother says the neighbors will complain.*(p. 26)

and feel. At the end of the day, when her mother and her grandpa came to pick her up from school, she grabbed her grandpa's hand to feel the picture she made.

The Seeing Stick by Jane Yolen (Daniela Jaglenka Terrazzini illustration)- is inspired by a Chinese tale. Hwei Min, the only daughter of the emperor of China, has been blind since birth and nobody could help her. Then, one day a wise old man with a mysterious seeing stick visits the princess. It was the first time the princess had touched another person's face and even more surprising, she was taught to "see" with her fingers.

Books about the motor impairment: Here there are two of them:

The rabbit with wheels (original: *Le lapin à roulettes*) by Grégoire Solotareff is a story about Jil, the rabbit who could not walk so, he used a pair of boots with wheels.

Jake's New Friend by Crystal Bowman- Jake goes to the park with his family when they meet another family, having a son in a wheelchair. Jake does not want to play with that boy because he cannot walk or run. Because his father insisted, Jake accept to talk with the boy in the wheelchair, soon discovering that they can do a lot of interesting and fun things together.

Books about the intellectual disabilities: It is quite understandable that one cannot find children books describing a child with such a problem, especially when our times consider a high IQ as the most important and desirable quality. However, there are books daring to discuss such a sensible topic as *We'll Paint the Octopus Red* by St. Stuve-Bodeen- a little girl is prepared by her family to meet her new born brother having Down syndrome.

Books about learning difficulties: Many of the children books deal with some other difficulties, less visible but with effects, sometimes devastating. We talk about the learning difficulties; it seems that most of the authors are interested in dyslexia- incapacity of reading being the most known. Here there are two books, belonging both to the category of information and to the children literature as such: *Thank you, Mr. Falker*, by Patricia Polacco is a 'real' book- the author remebers her own childhood, as a dyslexic young child, struggling unsuccessfully to learn the letters and the help she received from a teacher, Mr. Falker (his real name George Felker). The book is first of all, a tribute to this teacher. Another book, also concerning the dyslexia, aims both to children (a little older, this time) but more important, to the adults, even if not directly. *Fish in a Tree*, by Lynda Mullaly Hunt is one of the books that are studied by children in classroom as part of the instructional program. Ally Nickerson is frightened by school She's been called "dumb" and "loser" by her classroom mates and considered a troublemaker by her teachers. She's very good at math and art but she can't read. Everything changes when she gets a new teacher, Mr. Daniels who realizes that Ally has dyslexia and helps her learn to read and see the value of her creative mind.

Children literature in the inclusive classroom

These are just a few of the books in the "children's books" category and it is important to note that they are starting to multiply. But what is even more important is that they are increasingly becoming a very important means of changing the conception of people about the special needs persons at the level of each individual. The inclusive classroom, as it is today, is manifested in many cases as a field of conflict. This is largely determined by ignorance. The lack of knowledge of the child's problems, the lack of knowledge of the family problems in which there is a child with special needs, the uncomfortable situation of the teacher who can not provide full support to the children, with or without difficulties, all this put in front of both the research and the educational action new and specific situations which are to be studied and solved.

In this context, children's books in which disabled characters appear to be part of real life, as it is lived by everyone around, are extremely important for creating a normal emotional environment.

On the basis of the daily observations, an inductive reasoning was built, whose hypothesis was confirmed, that is to obtain some real improvements were obtained in the inclusive educational environment by using this kind of children books.. However, there is still a need for in-depth studies on which to establish guiding principles for using these books on a regular basis.

Conclusions

There are two aspects in using the children's literature: the development of the attitudes toward disability in the initial training- of the teachers and as a support for the promotion of positive attitudes in children towards their partners in play and learning, having a certain disability.

Books are a good way to approach different disabilities; they offer a mean of indirect exposure to the peculiarities of the peculiarities of the special needs people/children, which is most advisable

Children literature makes possible to take perspective, to understand the others' feeling and problems; -it can convey the correct information being able to modify the attitudes and beliefs toward the people/children with disabilities. More than that, the children books including disabilities could provide information about a specific situation as well as alternative solutions for the possible problems. Also, these kind of books shows to the special needs children that they are not the only one in that situation and that there is always hope and development.

From the adults' point of view, parents and teachers, these books could be a powerful tool for explaining the need and the advantage of the inclusive classroom for both children with and without disability.

Bibliography

1. Jake's New Friend, Bowman, Crystal, Maizel, Karen (illustrator), Publisher Grand Rapids, Mich. : Zonderkidz, c2008

2. Brittain, I., An Examination into the Portrayal of Deaf Characters and Deaf Issues in Picture Books for Children in Disability Studies Quarterly, Volume 24, No. 1/2004, no numbering <www.dsqsds.org> <http://dsqsds.org/article/view/841/1016>
3. Collins, S.H., The Finger Alphabet , K. Kiffer., M. Smith and D. Solar, illustrations, Seattle, WA, 1992, 30 pages
4. Collins, S.H., Can I Help?, K. Kiffer and D. Gillmore, illustrations, Seattle, WA, 1993, 32 pages
5. Collins, S.H., Caring for young Children , K. Kiffer and D. Solar, illustrations, Seattle, WA, 1993, 32 pages
6. Collins, S., Braille for the Sighted, Beginning Braille Garlic Press, 1998, 32 pages
7. Donnelly, C.E., *Re-visioning Negative Archetypes of Disability and Deformity in Fantasy: Wicked, Maleficent and Game of Thrones*, in Disability Studies Quarterly, vol. 36, No 4/2016, no numbering <http://dsqsds.org/issue/view/153>
8. Frith, M., Who Was Louis Braille?, Scott Anderson illustrations, Grosset & Dunlap, 2014, 112 pages
9. Moon, N., Lucy's Picture, Orchard Books, 1995, 32 pages
10. Monjas Morales, I., Gonzales Lopes,T., Los Niños y Adolescentes con Discapacidad en la Literatura Infantil y Juvenil, 1995, no numbering
<https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c16.html>
11. Mullaly Hunt, L., Fish in a Tree, Publisher : Nancy Paulsen, 2015, 288 pages
12. Peterson, J.W., I have a sister, my sister is deaf, D.K.Ray illustrator, New York, Harper Collins, 1977, 30 pages
13. Polacco, P., *Thank you, Mr. Falker*, Donna Mark, illustrations
Philomel Books, New York 1998, 38 pages
14. Stuve-Bodeen, St., We'll paint the Octopus Red, Pam DeVito illustrations, Woodbine House, 1998, 34 pages
15. Yolen, J.,The Seeing Stick,Daniela Jaglenka Terrazzini illustrator, Running Press Kids, 2009, 32 pages

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ В КОРРЕКЦИОННО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТЬЮ

Евтушенко А.И.,

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет,

дефектологический факультет, студент,

ГБОУ города Москвы «Специальная (коррекционная) школа №869»

педагог дополнительного образования

Россия, г. Москва

E-mail: lev180899@gmail.com

Аннотация. Актуальным вопросом специального образования является усовершенствование коррекционных технологий, способствующих эффективному преодолению нарушений, характерных для умственно отсталых детей. Современные специальные методики обучения детей с умственной отсталостью могут быть расширены за счет использования логопедической ритмики, как действенного способа преодоления нарушений интеллектуального, речевого, сенсорного, эмоционального и физического развития ребенка.

Abstract. An urgent issue of special education is the improvement of correctional technologies that help to effectively overcome the violations typical of mentally retarded children. Modern special methods of teaching children with mental retardation can be expanded by using logopedic rhythmic as an effective way to overcome intellectual, speech, sensory, emotional and physical developmental disorders of a child.

Ключевые слова: логопедическая ритмика; нарушения речи; умственно отсталые обучающиеся.

Keywords: speech therapy rhythmic; speech disorders; mentally retarded students.

Спецификой обучения русскому языку и занятий по развитию речи обучающихся с умственной отсталостью первого дополнительного и первого классов является необходимость организации *пропедевтического*, *добукварного периода*, задачей которого

является восполнение пробелов в знаниях детей, недополученных ими в дошкольном периоде [1; 9; 10; 12]. Содержанием данного периода является разучивание коротких стихотворений, считалок, частушек со слов учителя. Развитие речи умственно отсталых обучающихся характеризуется замедленным характером и существенным своеобразием, что является следствием наличия нарушений строения речедвигательного аппарата, органическими поражениями центральной нервной системы, неблагоприятными социальными факторами (А.К. Аксенова; В.В. Воронкова; С.Д. Забрамная, С.В. Комарова; Р.И. Лалаева; В.Г. Петрова; О.В. Правдина; Е.А. Стребелева; М.Е. Хватцев; Э.В. Якубовская и др.) [11]. Проблема преодоления системного нарушения речи у детей данной категории, являясь одной из актуальных для олигофренопедагогики, требует реализации комплекса мер, состоящего из следующих компонентов (по Р.И. Лалаевой):

- систематическое и последовательное совершенствование умственных способностей, мыслительной деятельности, памяти;

- поэтапное формирование речевых действий, исправление имеющихся речевых недостатков;

- опора на различные анализаторы: слуховой, зрительный, тактильный, двигательный;

- двигательное развитие с помощью трудовой деятельности, рисования, выполнения физических упражнений, пения, игры на детских музыкальных инструментах соло и в ансамбле, танца, выразительных движений, логопедической ритмики [2; 3; 5; 7].

Под логопедической ритмикой, как самостоятельным направлением коррекционной работы, подразумевается естественное и гармоничное сочетание различных движений, вокализации, речи с музыкой, соответствующее ее темпу, ритму, характеру [4; 6]. Логопедическая ритмика направлена, прежде всего, на преодоление нарушенного произношения, развитие дыхательных реакций, моторных функций, укрепление здоровья, повышение выносливости организма (Г.А. Волкова).

Благодаря усилиям Ж. Далькроза, К. Орфа и других зарубежных и отечественных специалистов, ритмика, как отдельное, широко распространенное явление педагогики, возникает в начале прошлого столетия, чуть более ста лет назад. Музыкально-ритмические занятия становятся обязательным учебным предметом, реализуемым в дошкольных и школьных организациях. Комплексное использование танца, пения, игры, слова способствовало творческому развитию детей, активизировало их познавательный интерес, улучшало двигательные умения, координацию движений⁵.

Постепенное включение ритмики в лечебный процесс психиатрических стационаров направлено на применение с целью преодоления невротических переживаний, улучшения коллективного взаимодействия, развития элементов творчества

⁵ Орф К. «Шульверк». Итоги и задачи // Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – С.181-188.

у детей и взрослых с психоневрологическими расстройствами (В.М. Бехтерев, Л.С. Брусиловский, М.Е. Бурно, Г. Гельниц, Г. Шульц-Вульф, В.И. Петрушин и др.). С начала прошлого века и по настоящее время музыкально-ритмические занятия успешно используются в работе с детьми и взрослыми, имеющими нарушения речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, задержку психического развития (Н.Г. Александрова, И.Г. Бородина, Г.А. Бутко, Н.А. Власова, Г.А. Волкова, В.А. Гринер, М.А. Касицына, Е.А. Медведева, А.Я. Мухина, Е.В. Оганесян, Е.Ф. Рау, Н.А. Рау, Ю.О. Филатова, Е.Ф. Шершенева, Е.З. Яхнина и др.).

Ритмика, как специфический вид коррекционных занятий по физическому воспитанию в работе с умственно отсталыми детьми, была впервые включается в учебный план вспомогательных школ с 1943 г., однако, на тот период времени специальной программы по данному учебному предмету не существовало. Впервые в нашей стране научное обоснование содержания образовательной программы по ритмике было осуществлено благодаря исследованиям А.А. Айдарбековой (1986, 1989). Задачами ритмических занятий были определены: «исправление недостатков физического развития, общей и речевой моторики, эмоционально-волевой сферы, развитие положительных личностных качеств⁶». В 1986 г. ритмика отделяется от физкультуры и становится самостоятельным учебным предметом.

Вопреки общему пониманию важности применения двигательных упражнений для преодоления речевых расстройств у умственно отсталых детей, данная проблема вплоть до настоящего времени недостаточно исследована и разработана в научно-методической литературе, в практических рекомендациях. На наш взгляд это связано с комплексом причин:

- содержание образовательных программ по ритмике не включает разделы, темы отдельных занятий, посвященные развитию речи;
- двигательная активность умственно отсталых детей полностью не реализует их потенциальные возможности (В.М. Мозговой, 2004⁷);
- специалисты в области занятий ритмикой имеют недостаточный уровень профессиональной дефектологической подготовки, не владеют системой логопедических компетенций.

⁶ Айдарбекова А.А. Ритмика // Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный, 1 – 4 классы / Под ред. В.В. Воронковой. – М., Просвещение, 2004. – С.121.

⁷ Мозговой В.М. Развитие и коррекция двигательных функций учащихся с нарушениями интеллекта в процессе физического воспитания. – М., РИЦ МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2004. – 292 с.

Следствием данного положения является не реализованной такая коррекционная задача, как преодоление речевых нарушений у умственно отсталых учащихся на уроках физкультуры и ритмики. Общий уровень речевой активности детей на уроках низок, поскольку отсутствует специальная словарная работа по обучению давать характеристики выполняемой деятельности, оценить успешность собственных действий.

Важность раннего включения логопедической ритмики в коррекционно-образовательный процесс образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы для умственно отсталых обучающихся обусловлена ее высокой эффективностью для речевого развития, положительной эмоциональной окрашенностью, доступностью танцевально-ритмических упражнений, сопровождаемых вокализацией скороговорок, стихов, потешек, частушек. Логоритмические упражнения можно включать уже на начальных этапах работы с умственно отсталыми детьми дошкольного и младшего школьного возраста, что способствует более успешному развитию моторики мелких мышц кисти, крупной моторики, физических качеств, улучшению зрительно-двигательной координации, совершенствованию функций дыхания, преодолению нарушений осанки, формированию умения запоминать порядок движений, обогащению внимания, памяти, выразительности речи, произношения.

Эффективность педагогической деятельности по данному направлению предполагает реализацию межпредметных связей различных специалистов, работающих с детьми: учителя-дефектолога, логопеда, специалиста по ритмике, музыкальному воспитанию, инструктора по адаптивной физической культуре [13; 14; 18; 20]. Очевидна важность владения каждым из них знаниями о коррекционно-реабилитационных особенностях логопедической ритмики, полной информацией об индивидуальных речевых, двигательных, умственных возможностях воспитанников, умениями преодоления нарушений дыхания, голоса, речи, постановки и автоматизации звуков, развития мыслительных процессов [15; 16; 19].

Логоритмические упражнения могут успешно применяться на уроках развития речи, музыки, ритмики, физической культуры, трудового обучения, на логопедических занятиях, занятиях адаптивной физической культурой, во внеурочной деятельности, на занятиях студий дополнительного образования [8; 17]. Мы предлагаем следующую классификацию логоритмических упражнений, сочетающих движения с речью или пением детей: упражнения, направленные на развитие моторики мелких мышц кисти;

упражнения, направленные на развитие физических способностей, формирование зрительно-двигательной координации; упражнения, направленные на совершенствование функции дыхания; упражнения, направленные на улучшение осанки; упражнения, формирующие умение запоминать порядок движений.

Список использованных источников

1. Борякова, Н.Ю. К вопросу о наименовании отдельных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Н.Ю. Борякова, А.М. Данилова, Е.А. Евтушенко, И.В. Евтушенко, И.Ю. Левченко, Т.М. Лифанова, О.С. Орлова, В.В. Ткачева, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. - №10 (часть 2). – С.175-177.
2. Евтушенко, А.И. Примерное содержание программы начального обучения современным бальным танцам умственно отсталых детей / А.И. Евтушенко, И.В. Евтушенко, С.Н. Комаров, М.А. Комарова // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. - №9. – С. 33-38.
3. Евтушенко, А.И. Роль занятий современными бальными танцами в эстетическом развитии детей с легкими и умеренными интеллектуальными нарушениями / А.И. Евтушенко // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2018. - №2 (76). – С.67-73.
4. Евтушенко, А.И., Евтушенко, И.В. Использование логопедической ритмики в работе с умственно отсталыми обучающимися / А.И. Евтушенко, И.В. Евтушенко // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия: Методич. сб. по материалам Междунар. симпозиума, 23-26 августа 2018 г. / Под общ. ред. А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А. Набоковой, Е.Л. Черкасовой – М., 2018. – С. 153-156.
5. Евтушенко, А.И., Евтушенко, И.В. Роль дополнительного образования в социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья на различных возрастных этапах [Электронный ресурс] / А.И. Евтушенко, И.В. Евтушенко // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=27126>.
6. Евтушенко, И.В. Использование регулятивной функции музыки в воспитании детей с легкой умственной отсталостью [Электронный ресурс] / И.В. Евтушенко // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/113-10919>.
7. Евтушенко, И.В. Модель социально-культурной реабилитации обучающихся с

умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / И.В. Евтушенко // Культура и образование. – 2015. - № 4 (19). – С.88-95.

8. Евтушенко, И.В. Некоторые аспекты формирования нравственной культуры детей с интеллектуальным недоразвитием / И.В. Евтушенко // Вестник Университета Российской академии образования. - 2008. - №2(40). - С. 113-115.

9. Забрамная, С.Д., Исаева, Т.Н. Психолого-педагогическая дифференциация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. - №1. – С. 49-53.

10. Кузьмина, Е.С., Окладников, В.О. Развитие духовно-нравственных качеств личности детей с ЗПР / Е.С. Кузьмина, В.О. Окладников // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2016. – С. 48-50.

11. Левченко, И.Ю., Евтушенко, И.В. Многоуровневая модель диагностики в системе ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / И.Ю. Левченко, И.В. Евтушенко // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/130-23495>.

12. Лифанова, Т.М., Соломина, Е.Н. Развитие связной устной речи на уроках природоведения, географии и естествознания в специальной (коррекционной) школе VIII вида / Т.М. Лифанова, Е.Н. Соломина // Школьный логопед. – 2012. - № 4. С. 5-17.

13. Никандрова, Т.С., Нурлыгаянов, И.Н., Хайритдинова, Л.Ф. Личностные особенности учителей-дефектологов с разным уровнем профессиональной востребованности / Т.С. Никандрова, И.Н. Нурлыгаянов, Л.Ф. Хайритдинова // Дефектология – 2016. - №6. – С. 81-87.

14. Нурлыгаянов И.Н., Соломина Е.Н. Особенности взаимосвязи психологической устойчивости личности и копинг-стратегий олигофренопедагогов // Дефектология. 2016. № 5 С. 64-70.

15. Орлова, О.С., Евтушенко, И.В., Левченко, И.Ю. К вопросу о наименовании должностей педагога-дефектолога, требованиям к образованию и обучению [Электронный ресурс] / О.С. Орлова, И.В. Евтушенко, И.Ю. Левченко // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=25118>.

16. Правоведение с основами семейного права и прав инвалидов / под ред. В.И. Шкатулла. М.: Прометей, 2017. 578 с.

17. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный, 1-4 классы / Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Просвещение,

2006. – 192 с.

18. Сизова, А.В. Коммуникативные технологии в профессиональной подготовке дефектологов / А.В. Сизова // Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья: Сб. науч. статей: в 2-х частях / Под ред. Б.М. Когана, С.М. Валявко. – М.: МГПУ, 2016. – Ч.1. – С.119-127.

19. Тишина, Л.А., Артемова, Е.Э., Евтушенко, И.В. Апробация новых модулей практико-ориентированной подготовки бакалавров по направлению специальное (дефектологическое) образование: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / Л.А. Тишина, Е.Э. Артемова, И.В. Евтушенко // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/130-23931>.

20. Тушева Е.С., Горский Б.Б., Овчинникова Т.С. Изучение трансформаций профессионализма педагогов в условиях образовательной интеграции детей с ОВЗ: материалы XV Междунар. науч.-практич. конференции «Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования». Челябинск. 2016. С.12-17.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КРИТЕРИЙ ПРИ
ОБСЛЕДОВАНИИ РЕБЕНКА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Евтушенко И.В.,

доктор педагогических наук, доцент,

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет,

кафедра олигофренопедагогики и специальной психологии, профессор

Россия, г. Москва

E-mail: evtivl@rambler.ru

Аннотация. Актуальным вопросом специального образования является усовершенствование диагностического инструментария, способствующего своевременному выявлению детей с умственной отсталостью. Методики выявления ментальных расстройств могут быть расширены за счет методов определения музыкальных способностей, рассматриваемых в качестве диагностического критерия сформированности интеллектуального, сенсорного, эмоционального и физического развития ребенка.

Abstract. An urgent issue of special education is the improvement of diagnostic tools that help to timely identify children with mental retardation. Methods for detecting mental disorders can be expanded by methods of determining musical abilities, considered as a diagnostic criterion for the formation of the intellectual, sensory, emotional and physical development of the child.

Ключевые слова: умственно отсталые дети; музыкальные способности.

Keywords: mentally retarded children; musical abilities.

Эффективность прогнозирования последствий социального и экономического неблагополучия общества зависит от успешности реформирования системы оказания помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья [5; 6; 9], осуществление ее перехода на качественно иной этап развития, предполагающего:

- своевременность выявления особых образовательных потребностей ребенка и его

ближайшего окружения;

- сокращение периода между моментом диагностирования первичного расстройства в развитии и началом работы по преодолению выявленного нарушения;
- понижение возрастных границ начала специального образования;
- создание индивидуального образовательного маршрута, опирающегося на выявленные потенциальные возможности развития ребенка; вовлечение членов семьи в коррекционный процесс [10; 11; 14].

Специфика определения отклоняющегося развития ребенка заключается в выявлении нарушенных структур и функций организма и в выяснении причин внутренних и внешних барьеров, затрудняющих развитие ребенка [1; 15; 16]. Решению задач по совершенствованию технологий выявления детей, нуждающихся в специальных условиях обучения, способствует: обоснование и внедрение новых методов скрининг-обследования; повышение эффективности выявления детей дошкольного возраста с незначительными и легкими интеллектуальными нарушениями, особенно с эмоциональными и поведенческими расстройствами; расширение консультативной помощи семьям; популяризация информации среди населения о ранних признаках нарушенного развития ребенка.

Диагностика отклоняющегося развития детей, являясь мультидисциплинарной задачей, предполагает объединенное участие медицинских работников, специалистов в области социальной защиты населения, родителей, педагогов и психологов. При психолого-педагогическом обследовании традиционные, в том числе экспериментальные, психометрические методы оценки развития и опросники могут быть дополнены доступными методами, опирающимися на естественный интерес ребенка, способствующими нормализации его негативных психоэмоциональных состояний, к которым могут быть отнесены методы музыкальной диагностики: узнавание и называние известной песни, мелодии; исполнение любимой песни и раскрытие ее содержания; повторение спетой песни; воспроизведение ритма; передача в движении музыкально-игровых и сказочных образов: лошадки, матрешки, зайчика, медведя, гусенка и т.д.

В качестве диагностического материала для пения и слушания могут быть предложены музыкальные произведения, интересные и доступные умственно отсталым детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста, непосредственно связанные с их жизнью и бытом, включенные в Примерные рабочие программы для

общеобразовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1): Паровоз. З. Компанеец, О. Высотская; Мишка с куклой пляшут полечку. М. Качурбина; Спят усталые игрушки. А. Островский, З. Петрова; Песенка Крокодила Гены. В. Шаинский, А. Тимофеевский; Падают листья. М. Красев, М. Ивенсен; Антошка. В. Шаинский, Ю. Энтин; Что нам осень принесет? З. Левина, А. Некрасова; Голубые санки. М. Иорданский, М. Клокова; Новогодняя песенка. Г. Гладков, Ю. Энтин; Елочка. М. Красев, З. Александрова; Дед Мороз. А. Филиппенко, Т. Волгина; Что за дерево такое? М. Старокадомский, Л. Некрасова; Елочка. А. Филиппенко, М. Познанская; Бравые солдаты. А. Филиппенко, Н. Волгина; Мы запели песенку. Р. Рустамов, Л. Миронова; Неваляшки. З. Левина, З. Петрова; Улыбка. В. Шаинский, М. Пляцковский; Песня Чебурашки. В. Шаинский, Э. Успенский; Веселые путешественники. М. Старокадомский, С. Михалков; Голубой вагон. В. Шаинский, Э. Успенский; Песня друзей. Г. Гладков, Ю. Энтин; Чунга-Чанга. В. Шаинский, Ю. Энтин; Веселый музыкант. А. Филиппенко, Т. Волгина; Марш, из балета «Щелкунчик». П. Чайковский; По малину в сад пойдем. А. Филиппенко, Т. Волгина; Песенка Львенка и Черепахи. Г. Гладков, С. Козлов; Песенка про кузнечика. В. Шаинский, Н. Носов [12].

Об использовании музыки, как диагностического и лечебного средства при различных нервно-психических заболеваниях известно с глубокой древности (Аль-Фараби, Аристотель, Гиппократ, Ибн Сина, Пифагор и др.). Седативное воздействие и возможность формирования положительных эмоций с помощью музыки позволяли преодолевать вредные привычки, депрессивные состояния, патологические влечения.

В работе Э. Сегена «Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно-ненормальных детей» (1846; 1903), указывалось на необходимость при диагностическом обследовании обращать внимание на музыкальные способности, любовь к пению и вокальные данные, сформировались ли они спонтанно, либо благодаря ближайшему окружению [13]. По наблюдениям Э. Сегена, глубоко умственно отсталые дети с удовольствием слушали музыку и пели, хотя с трудом передвигались и разговаривали.

Современные источники содержат сравнительно немногочисленные материалы о психоэмоциональном и физиологическом воздействии музыки на человека. При обсуждении физиологических коррелят влияния музыки на слушателя, авторами в качестве основных выделяются: яркие вегетативные реакции (кожно-гальванические реакции, синхронизация частот сердечных сокращений, дыхания, активности нейронов

височной коры головного мозга), динамика медленных мозговых потенциалов (Л.П. Новицкая), подавление α -ритма и увеличение β -активности (В.Н. Мясичев, А.Л. Гостиндер), нарастание γ -волн (Н.Н. Захарова, В.М. Авдеев).

Наибольшую роль в музыкальном восприятии играет правое полушарие мозга (Я.К. Гасанов, Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова, В.Н. Корниенко и др.), повреждение которого может сопровождаться музыкальными галлюцинациями (Т.А. Доброхотова, Н.Н. Брагина) и неспособностью к восприятию музыки (амузия). В исследовании Л.П. Новицкой, Е.С. Михайловой приводятся данные, согласно которым классическая музыка оптимизирует функциональное состояние коры больших полушарий, проявляющееся в значениях медленных мозговых потенциалов, уровню их пространственной локализации и критической частоте слияния мельканий. Как следствие, наблюдается улучшение высших психических функций: памяти на образный материал, ассоциативной деятельности, письменной продуктивности.

Проведенное нами исследование (1996, 2009) позволило установить устойчивость взаимосвязи между средствами музыкальной выразительности, эмоциональными, поведенческими проявлениями и изменениями мозговой активности [7; 8].

Современные нейropsychологические исследования подтверждают, что восприятие музыки воздействует на гипоталамус, таламус, мозжечок, центры коры больших полушарий головного мозга. Выделяемые гипоталамусом в процессе занятий музыкой психоактивные вещества, гормоны, оказывают влияние на весь организм, ощущающий удовольствие, комфорт. Активизация таламуса вызывает возбуждение кортикальных центров. Дифференциация правого и левого полушария в ходе восприятия музыки различает воздействие музыки на эти структуры. Правым полушарием воспринимается целостный эмоциональный образ, а левым – осуществляется аналитико-синтетическая деятельность, различается интонационная, мелодическая и гармоническая структура музыки, темпоритмические, тембровые особенности, сила звучания.

В реальности наблюдается комплексный обоеполушарный характер музыкального восприятия, что обеспечивается персонифицированными способностями слушателя, его опытом. Переживаемые слушателем сильные эмоциональные состояния оказывают благотворное воздействие на центры мозга, продуцирующие патологические поведенческие стереотипы. Происходящее торможение старых патодинамических связей способствует образованию новых положительных переживаний. Совместно с осознаваемыми процессами в ходе восприятия музыки (зрительные, двигательные, осязательные, музыкальные и

внемusикальные представления), инициируются и бессознательные психические реакции (эмоциональные, эстетические переживания).

Музыкальные способности умственно отсталых детей отличаются определенной спецификой. Так, дети дошкольного и младшего школьного возраста, особенно без дошкольной подготовки, не осознают содержания музыкальной деятельности, не владеют навыками слушания музыки, давать ей характеристики. У них отсутствует правильное голосоведение мелодии, чистое интонирование, что указывает на нарушение слухоречевой координации. Ограничения распознавания эмоциональных состояний, представленных в музыке, слабая дифференциация средств музыкальной выразительности затрудняют выражение собственных мыслей и переживаний детей.

Узость музыкального восприятия препятствует установлению причинно-следственных, временных соотношений между образами, изображенными в музыке. Музыкальные задания вызывают у умственно отсталых детей положительные чувства и эмоции, но продолжительность занятия одним видом деятельности приводит к утрате интереса и повышенной утомляемости. Действия выполняются ими неосознанно, механически. После выполнения задания отсутствует объективная оценка результатов собственной музыкальной деятельности. Дети удовлетворены самим процессом музицирования, качество исполнения не осознается ими даже в процессе практических действий. Ограниченность знаний об окружающем мире и общее недоразвитие личности ребенка оказывают негативное воздействие на возникновение внемusикальных представлений, воображаемых ситуаций. Для умственно отсталых детей характерны скорая утомляемость, слабость или избыточность движений, неспособность к воспроизведению движений, нарушения ориентировки в пространстве и ритмических движений [2; 3; 4].

Список использованных источников

1. Борякова, Н.Ю. К вопросу о наименовании отдельных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Н.Ю. Борякова, А.М. Данилова, Е.А. Евтушенко, И.В. Евтушенко, И.Ю. Левченко, Т.М. Лифанова, О.С. Орлова, В.В. Ткачева, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. - №10 (часть 2). – С.175-177.

2. Евтушенко, А.И. Примерное содержание программы начального обучения современным балльным танцам умственно отсталых детей / А.И. Евтушенко, И.В. Евтушенко, С.Н. Комаров, М.А. Комарова // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. - №9. – С. 33-38.

3. Евтушенко, А.И. Роль занятий современными бальными танцами в эстетическом развитии детей с легкими и умеренными интеллектуальными нарушениями / А.И. Евтушенко // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. – 2018. - №2 (76). – С.67-73.
4. Евтушенко, А.И., Евтушенко, И.В. Использование логопедической ритмики в работе с умственно отсталыми обучающимися / А.И. Евтушенко, И.В. Евтушенко // *Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия: Методич. сб. по материалам Междунар. симпозиума, 23-26 августа 2018 г.* / Под общ. ред. А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А. Набоковой, Е.Л. Черкасовой – М., 2018. – С. 153-156.
5. Евтушенко, А.И., Евтушенко, И.В. Роль дополнительного образования в социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья на различных возрастных этапах [Электронный ресурс] / А.И. Евтушенко, И.В. Евтушенко // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=27126>.
6. Евтушенко, Е.А., Чернышкова, Е.В. Педагогические условия эффективности эстетического воспитания глухих детей в музыкально-ритмической деятельности [Электронный ресурс] / Е.А. Евтушенко, Е.В. Чернышкова // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 4. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/127-20818>.
7. Евтушенко, И.В. Использование регулятивной функции музыки в воспитании детей с легкой умственной отсталостью [Электронный ресурс] / И.В. Евтушенко // *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/113-10919>.
8. Евтушенко, И.В. Модель социально-культурной реабилитации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / И.В. Евтушенко // *Культура и образование*. – 2015. - № 4 (19). – С.88-95.
9. Евтушенко, И.В., Чернышкова, Е.В. Примерное календарно-тематическое планирование музыкально-ритмических занятий 1 четверти первого дополнительного класса для глухих обучающихся / И.В. Евтушенко, Е.В. Чернышкова // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. – 2017. - №2. (часть 1). – С. 97-107.
10. Левченко, И.Ю., Евтушенко, И.В. Многоуровневая модель диагностики в системе ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / И.Ю. Левченко, И.В. Евтушенко // *Современные проблемы науки и образования*.

2015. № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/130-23495>.

11. Орлова, О.С., Евтушенко, И.В., Левченко, И.Ю. К вопросу о наименовании должностей педагога-дефектолога, требованиям к образованию и обучению [Электронный ресурс] / О.С. Орлова, И.В. Евтушенко, И.Ю. Левченко // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=25118>.

12. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный, 1-4 классы / Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Просвещение, 2006. – 192 с.

13. Сеген, Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно-ненормальных детей / Э. Сеген // Пер. с фр. М.П. Лебедевой / Под ред. В.А. Енько. – СПб.: М.Л. Лихтенштадт, 1903. – С. XLVI-XLVII.

14. Тишина, Л.А., Артемова, Е.Э., Евтушенко, И.В. Апробация новых модулей практико-ориентированной подготовки бакалавров по направлению специальное (дефектологическое) образование: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / Л.А. Тишина, Е.Э. Артемова, И.В. Евтушенко // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/130-23931>.

15. Шушера, И.С., Евтушенко, И.В., Евтушенко, Е.А. Возможности использования современных арттерапевтических технологий в работе с детьми с задержанным психическим развитием старшего дошкольного возраста / И.С. Шушера, И.В. Евтушенко, Е.А. Евтушенко // Современные наукоемкие технологии. – 2016. - №12 (часть 2). – С. 433-436.

Шушера, И.С., Евтушенко, И.В., Евтушенко, Е.А. Примерное содержание музыкальных занятий для детей с задержанным психическим развитием возраста пяти-шести лет / И.С. Шушера, И.В. Евтушенко, Е.А. Евтушенко // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. - №12 (часть 3). – С. 33

ТРЕНИНГ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЛЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К УСЛОВИЯМ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Жук Т.В.,

*директор ГУО «Брестский областной центр коррекционно-
развивающего обучения и реабилитации»*

e-mail: [zhuk tatsiana@mail.ru](mailto:zhuk_tatsiana@mail.ru) ;

Купцова М. Г.,

директор ГУО «Средняя школа № 13 г. Барановичи»

kupcova-marina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к формированию толерантного отношения родителей к совместному обучению всех детей; способам организации работы учителя с родителями обучающихся класса для формирования у них позитивного отношения к условиям инклюзивного образования.

Annotation: This article discusses approaches to formation of tolerant attitude of parents toward coeducation to all children; ways of the organization of work of the teacher with parents of students for formation at them the positive relation to conditions of inclusive education.

Ключевые слова: интегрированное обучение и воспитание; дети с особенностями психофизического развития; родители обучающихся; инклюзивное образование; тренинг.

Keywords: integrated education; children with special needs; parents of students; inclusive education; training.

В Брестской области ежегодно увеличивается количество детей в возрасте до 18 лет, имеющих особенности в психофизическом развитии (далее – ОПФР). По данным статистики только в 2017/2018 учебном году 18316 таких ребят обучались и получали коррекционно-педагогическую помощь в учреждениях образования области. Интегрированное обучение и воспитание давно укоренилось и стало основной формой организации образовательного процесса. Анализ функционирования интегрированных структур показал, что ежегодно увеличивается количество детей, получающих помощь в

условиях интегрированного обучения и воспитания в учреждениях дошкольного образования. Так, за три последних года количество интегрированных групп выросло со 117 до 184 и соответственно увеличилось и количество детей дошкольного возраста, охваченных интегрированным обучением, с 354 до 598 детей. На уровне общего среднего образования работало 629 классов интегрированного обучения и воспитания, в которых обучалось 1024 учащихся с ОПФР. В целом, интегрированными формами организации образовательного процесса в области охвачено 80% детей с ОПФР.

Современный этап развития системы специального образования характеризуется вариативностью, гибкостью, возможностью внедрения новой формы организации образовательного процесса, такой как инклюзивное образование. Право выбора формы организации образовательного процесса в нашей стране принадлежит родителям (законным представителям) ребенка. Что касается факторов, препятствующих внедрению инклюзивного образования, то педагоги их видят, прежде всего, в негативном отношении со стороны родителей как нормально развивающихся детей, так и родителей детей с ОПФР.

Поэтому, в процессе перехода к инклюзивному образованию работу с родителями следует рассматривать как объект внимания педагога. При этом необходимо учитывать, что категория родителей неоднородна и не всегда гармонична по характеру отношений, складывающихся внутри самой родительской общности школы или класса, что проявляется в несовпадении позиций, запросов, требований к образовательным результатам.

В 2009/2010 учебном году в ГУО «Средняя школа № 13 г. Барановичи» впервые открыли класс интегрированного обучения и воспитания для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (далее - НФОДА). К концу учебного года школа потеряла около 200 учащихся. Причиной перехода в другие школы стал страх родителей нормально развивающихся детей перед совместным обучением с учениками с НФОДА. Такая тенденция сохранялась на протяжении последних лет.

Перед школой стояла проблема, каким образом сформировать толерантное отношение родителей к совместному обучению всех детей с особенностями психофизического развития; каким образом следует организовать работу учителя с родителями обучающихся класса для формирования у них позитивного отношения к условиям инклюзивного образования.

Результаты проведенных скрининговых исследований свидетельствовали о том, что значительная часть опрошенных родителей детей с нормальным развитием испытывают страх перед инклюзивным образованием как неизвестным и непонятным явлением; не рассматривают инклюзивное образование в качестве образовательной среды для своего ребенка. Очевидной становится неготовность родительского сообщества к эффективному участию в осуществлении инклюзивного образования [8].

Эффективность процесса усвоения родителями обучающихся ценностей инклюзивного образования детерминируется адекватностью выбора форм работы поставленным задачам, а также владения педагогами разнообразными методами и приёмами работы с родителями. Одной из таких форм является тренинг, который мы и выбрали в качестве основной формы работы для формирования инклюзивной культуры у родителей по отношению к детям с особенностями психофизического развития.

Тренинг как специфический способ получения личностного (учебного, профессионального, социального) опыта в психолого-педагогической теории и практике трактуется как: вид образовательной практики, в которой ведущей деятельностью является тренировка; способ личностного развития; способ перепрограммирования имеющейся у человека модели управления своим поведением и деятельностью; процесс создания новых функциональных образований, управляющих поведением; форма обучения, цель которого — развитие компетентности межличностного и профессионального поведения и общения [7].

Актуальность и целесообразность использования тренингов в работе с родителями обучающихся подтверждается функциональными возможностями и характеристиками самой формы работы. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что тренинг в общем виде может выполнять диагностико-коррекционную, обучающую, коммуникативную, рефлексивную, командообразующую функции. Среди основных особенностей тренинга исследователи называют: содержательную и организационную интерактивность; диагностичность и коммуникативность.

Тренинг – это одна из самых эффективных форм обучения практическим навыкам и умениям в формировании инклюзивного образовательного пространства. Тренинг даёт возможность, изменив себя, изменить мир вокруг. Участники тренинга выстраивают новые стратегии мышления и поведения, получают новые знания. В дальнейшем человек использует эти навыки автоматически, не задумываясь. В этом и заключается ценность тренингов.

Благодаря живому сотрудничеству и доверительным отношениям с родителями педагоги могут, во-первых, противостоять их неуверенности и страху, а во-вторых, использовать их знания и навыки общения с ребенком в своей работе. Родители, в свою очередь, справедливо ожидают от инклюзии того, что их ребенок будет находиться и развиваться в коллективе сверстников, семья сможет свободно общаться в кругу друзей и родственников, и что немаловажно, все это будет происходить при участии специалистов.

Чтобы тренинг, был результативным, прежде всего необходима четкая, связанная, реалистичная и предельно точно отражающая система долгосрочных целей и задач. При этом эти цели и задачи должны быть конкретными и ориентироваться на получение измеримых результатов [7].

Планируя тренинговую работу мы преследовали цели:

- диагностическую – то есть выявление зон, которым необходимо развитие или коррекция, собственно обучающую – то есть передача нового опыта, будь то знания, умения и навыки, или формы поведения и установки;
- командообразующую – проходя совместное обучение, люди, как правило, спонтанно начинают чувствовать себя сплоченнее;
- психотерапевтическую – это является эффектом групповой динамики, действий тренера и самой тренинговой ситуации.

Работа проводилась по трём направлениям:

- поддержание родителей, имеющих детей с особенностями психофизического развития на стадии перехода к инклюзивному образованию;
- работа с родителями здоровых детей;
- совместная работа родителей и специалистов учреждения образования.

По первому направлению организовались тренинговые занятия, на которых родители, имеющие положительный опыт «инклюзии» и готовы поделиться этим опытом с другими родителями. Такие обсуждения позволяют родителям преодолеть негативное эмоциональное самочувствие и как следствие, принять жизнь во всех её проявлениях, быть готовым к изменениям и самим менять свою жизнь к лучшему.

Основу второго направления работы составлял цикл тренинговых занятий, направленных, прежде всего, на формирование толерантного отношения. Под «толерантным отношением» мы рассматриваем в первую очередь уважение и признание равенства независимо от психических, умственных или физических способностей человека, признание многообразия, отказ от преобладания и доминирования в какой-либо форме. Работа в данном направлении обусловлена опасениями многих родителей

здоровых детей, что «инклюзия» приведёт к задержке развития их детей, которая вызвана присутствием обучающихся, требующих к себе повышенного внимания [8].

Совместные тренинговые занятия помогли решить две задачи: с одной стороны, на таких занятиях своевременно и доступно можно доносить информацию до родителей об опыте инклюзивного образования, с другой стороны, такая работа призвана разрушать барьеры и стереотипы, помогать приобретать навыки коммуникации.

Подобная работа с родителями позволяет реализовать основной принцип инклюзии «Другой – не значит плохой!» и обеспечить права детей с особенностями психофизического развития на равный доступ к образованию и общению.

В 2015/2016 учебном году в школе работало уже 9 классов интегрированного обучения и воспитания, из них 3 класса для детей с НФОДА, 6 классов для учащихся с нарушением психического развития (трудностями в обучении). В школе проводилась работа уже по апробации использования тренинговой технологии в работе с родителями учащихся I ступени общего среднего образования в условиях формирования инклюзивного образовательного пространства. Работа проводилась в несколько этапов.

I этап – подготовительный. Разработка содержания тренингов и обеспечение участников научно-методическими, дидактическими материалами, другими средствами, необходимыми для осуществления деятельности. Организация взаимодействия педагогического коллектива с родительской общественностью (анкетирование родителей, собеседования). Организация методической работы с педагогами по использованию тренингов в работе с родителями в условиях инклюзивного образования.

II этап – основной. Организация взаимодействия педагогического коллектива с родительской общественностью (проведение тренингов с родителями).

III этап – рефлексивно-аналитический. Обобщение результатов работы по использованию тренинга как формы работы с родителями учащихся в условиях формирования инклюзивного образовательного пространства. Разработка методических рекомендаций по использованию тренинговой технологии.

Таблица 1

Критерии и показатели эффективности использования
тренинговой технологии

Критерии	Показатели
Родительская компетенция в вопросах инклюзивного образования.	- информированность родителей о сущности, ценностях, принципах

	<p>инклюзивного образования, возможностях детей с особыми образовательными потребностями;</p> <ul style="list-style-type: none"> - знание о проявлениях социальных стереотипов в отношении людей с ОПФР и противостояние им; - готовность родителей к инклюзивному образованию; - потребность в консультациях педагога, педагога-психолога и других участников инклюзивного образовательного пространства.
<p>Удовлетворенность родителей качеством образовательных услуг.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - позитивное отношение родителей к качеству образовательного процесса, характеру взаимодействия и общения между детьми; - снижение количества нареканий, связанных с качеством образовательного процесса.
<p>Готовность родителей к созданию условий сотрудничества между всеми участниками инклюзивного образовательного пространства.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - включенность родителей в проведение классных мероприятий; - инициирование родителями проведения совместных мероприятий с участием всех детей; - оказание помощи педагогу в организации и проведении мероприятий.
<p>Профессиональная компетентность педагогов.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - овладение тренингом как формой работы с родителями; - приобретение навыков включения

	родителей как полноправных субъектов образовательного процесса;
Готовность детей к обучению в условиях инклюзивного образования.	<ul style="list-style-type: none"> - уважительное отношение к разнообразию индивидуальности личности; - лояльное отношение к совместному обучению; - включение в коллегиальные и дружеские отношения детей с ОПФР
Распространение педагогического опыта.	<ul style="list-style-type: none"> - участие педагогов школы в семинарах, конференциях и других научно-практических и научно-методических мероприятиях; - подготовка печатных работ, включая учебные и методические пособия, статьи, тезисы, доклады

Важным этапом использования технологии тренингов являлось определение готовности родителей нашей школы к обучению детей в условиях инклюзивного образовательного пространства. В качестве диагностического инструментария использовалась анкета, включающая базовый и вариативный компоненты. Содержание базового компонента анкеты позволяло определить: информированность об инклюзивном образовании, отношение к идеям и ценностям инклюзивного образования, характер профессионального и образовательного запроса (родителей «обычных» детей). Анализ анкетирования родителей в сентябре и мае (после проведения тренингов) показал следующий результат (см. диаграмму 1)

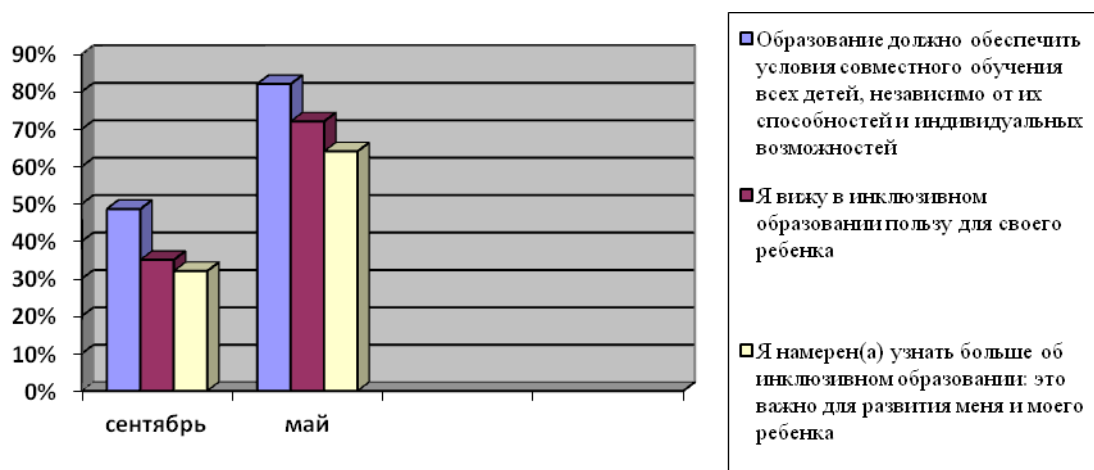


Диаграмма 1

Информированность об инклюзивном образовании, отношение к идеям и ценностям инклюзивного образования, характер профессионального и образовательного запроса

Таким образом, на протяжении последних 7 лет количество учащихся каждый год снижалось, а в 2016/2017 учебном году обучающихся в школе увеличилось на 5%. Это связано с тем, что родители нормально развивающихся детей начинают понимать ценность инклюзивного образования. Исчезает стереотип, что совместное обучение будет тормозить процесс обучения всех детей класса. Тренинговая технология себя оправдала. Родители, посетившие тренинги, стали позиционировать нашу школу, как школу, в которой учитывают особенности и образовательные потребности каждого ребенка и это дает возможность получить достойное образование всем детям.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бадил В.А., Любимов М.Л. Инклюзивные классы как вариант развития инклюзивного образования // Национальный психологический журнал – 2012. - №2(8) - С.132-135.
2. Варёнова, Т. В. Инклюзия как новая концепция международной образовательной политики: вариативные формы образования детей с разными стартовыми возможностями / Т. В. Варёнова.- Народная асвета: штомесячны навукова-педагогічны часопіс, - 2013. - № 6.
3. Гайдукевич, С. Е. Ребенок с особенностями психического развития: современные акценты воспитания: реалии интегрированного обучения и воспитания / С. Е. Гайдукевич. - Народная асвета: штомесячны навукова-педагогічны часопіс, - 2013. - № 1.

4. Змушко, А. М. О проекте "Восточное партнерство в педагогических инновациях в инклюзивном образовании" / А. М. Змушко. - Специальная адукацыя. Сер. У дапамогу педагогу: навукова-метадычны часопіс, - 2013. - № 4.

5. Кислякова, Ю. Н. Организация интегрированного обучения и воспитания в современной социокультурной среде / Ю. Н. Кислякова. - Кіраванне ў адукацыі. У дапамогу педагогу, - 2012. - № 8.

6. Маллер, А. Р. Толерантность как важнейшая составляющая в процессе интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья / А.Р. Маллер, В. В. Зарецкий // Формирование полиэтнической культуры: методология, теория и практика: матер. межд. науч.-прак. конф. – Костанай : [б.и.], 2014. – С.205-208.

7. Ростомашвили, И. Е., Колосова, Т. А. Психологический тренинг партнерского общения подростков с ограниченными возможностями здоровья при инклюзивном обучении: Учебно-методическое пособие / И.Е. Ростомашвили, Т. А. Колосова. – Спб.: КАРО, 2014.

8. Хитрюк В. В. Педагог в инклюзивном образовании / В. В. Хитрюк. - Образование взрослых: состояние, перспективы инновационного развития: тезисы докладов I Международной научно-практической конференции, 22 ноября 2012 г., г. Барановичи, Республика Беларусь, Барановичский государственный университет, Институт повышения квалификации и переподготовки; [редкол.: В. В. Хитрюк (гл. ред.) и др.], - Барановичи : РИО БарГУ, 2012.

9. Хитрюк В.В. Тренинг как оптимальная форма работы с родителями обучающихся начальной школы при формировании инклюзивного образовательного пространства / В.В. Хитрюк, М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова// Научный диалог. – 2017. - №6 – С. 270 – 286.

РОЛЬ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ И
СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*Загумённая Е.Г.,
ГБПОУ «Колледж индустрии гостеприимства и менеджмента №23»,
учитель,
Россия, г. Москва,
E-mail: lenze810@mail.ru;
Никандрова Т.С.,
канд. пед. наук, доцент,
ГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
кафедра олигофренопедагогики и специальной психологии, доцент,
Россия, г. Москва,
E-mail: ts.nikandrova@mpgu.edu*

Аннотация. В статье описываются особенности трех взаимосвязанных компонентов в структуре межличностного взаимодействия лиц с умственной отсталостью, раскрывается роль межличностного взаимодействия в социализации и социальной адаптации лиц с умственной отсталостью, подчеркивается необходимость специальной коррекционной работы, направленной на развитие межличностного взаимодействия лиц с умственной отсталостью, в основе которой лежат совместные виды деятельности.

Abstract. The article describes the features of three interrelated components in the structure of interpersonal interaction of persons with mental retardation, reveals the role of interpersonal interaction in socialization and social adaptation of persons with mental retardation, emphasizes the need for special corrective work aimed at the development of interpersonal interaction of persons with mental retardation, which are based on joint activities.

Ключевые слова: социализация; социальная адаптация; лица с умственной отсталостью; межличностное взаимодействие; общение; совместная деятельность.

Keywords: socialization; social adaptation; persons with mental retardation; interpersonal interaction; communication; joint activities.

С момента рождения любой человек, так или иначе, находится в окружении других людей, то есть в социуме. В первое время жизни (младенческий возраст) социумом для новорожденного становятся его близкие – родители, а также родственники и врачи, ведущие контроль за началом его жизни. Такое контактирование порождает с самого рождения процесс межличностного взаимодействия, под которым понимается процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, способствующий их взаимной обусловленности и связи. Межличностное взаимодействие

начинается с момента рождения человека, совершенствуется в процессе всей жизни и считается важнейшим условием личностного развития.

Рассматривая межличностное взаимодействие как процесс можно выделить три компонента в его структуре: межличностные отношения; совместная деятельность; общение.

Межличностные отношения описываются как система установок, ожиданий, стереотипов и других позиций, через которые люди оценивают друг друга. Такая оценка происходит на основании трех элементов [2]:

- когнитивного, предполагающего осознание положительных и отрицательных сторон или качеств в межличностных отношениях с данным партнером;
- аффективного или эмоционального элемента, подразумевающего выражение каких-либо переживаний по поводу взаимосвязи между партнерами;
- поведенческого элемента, реализующегося в восприятии поведения партнера.

Межличностные отношения проявляются как отношения между людьми, состоящими в одной группе. К такой группе можно отнести семью, класс, трудовой коллектив и т.п.

Отношения в таких коллективах подразумевают второй компонент межличностного взаимодействия – совместную деятельность, как способ взаимных влияний людей друг на друга.

Важную роль в реализации данного компонента выполняет социально-психологический климат группы, то есть преобладающая атмосфера и психологический настрой, которые проявляются в отношениях между членами данной группы и их общим отношением к делу.

Процесс совместной деятельности не может обходиться без установления и развития контакта между людьми, связанными одной деятельностью, то есть без общения.

В свою очередь, общение, как компонент межличностного взаимодействия разделяется на три аспекта: коммуникация; интеракция; перцепция [1].

Коммуникативный аспект общения предполагает взаимообмен какой-либо информацией, подразумевающий принятие этой информации и ее осмысление.

В свою очередь интерактивный аспект подразумевает обмен не только информацией, но и действиями, направленными на определенный результат.

Перцептивный аспект заключается в восприятии друг другом общающихся индивидов.

Взаимосвязь всех аспектов общения и компонентов межличностного взаимодействия направлена на успешную социализацию и социальную адаптацию

каждого индивида. Однако, у умственно отсталых лиц, в связи с особенностями развития, данный процесс затруднен или недоступен.

Успешность межличностного взаимодействия тесно связана с проблемой социальной адаптации лиц с умственной отсталостью как внутри коллектива, так и вне его. Они оказываются неспособными самостоятельно войти в сферу социальных отношений и овладеть навыками межличностного взаимодействия, что часто приводит к усугублению их психологического состояния. Констатируется наличие своеобразия в развитии каждого из компонентов структуры межличностного взаимодействия [3].

Главной причиной затрудненности межличностного взаимодействия между лицами с умственной отсталостью является отсутствие стремления к совместной деятельности и какому-либо общению. Незрелость личности и искажения ее развития, неосознанность характера отношений с другими людьми или непонимание их целей, ограниченность социальных представлений, трудности в коммуникации и кооперации также служат причинами задержки развития межличностных взаимодействий. На характер и динамику развития межличностных взаимодействий влияют и степень умственной отсталости, и структура дефекта, и возраст.

Одним из важных составляющих общения между людьми является речь. Как известно, умственно отсталые значительно отстают по уровню речевого развития от людей, развитие которых проходит без особенностей. Заменяя вербальное общение невербальным, умственно отсталые также испытывают ряд трудностей, связанных с интеллектуальными способностями (незнание как показать) или физическими (например, нарушение координации).

Рассматривая особенности общения лиц с умственной отсталостью с позиции его деления на три аспекта, нарушение вербального взаимодействия осложняет процесс коммуникации (первый аспект общения), который ведет к нарушению второго аспекта – интеракции. То есть, неправильно изложенная мысль, позиция или указание ведет за собой нарушение или неправильный порядок действий, который в свою очередь изменяет или искажает задуманный результат.

Неверный результат влечет за собой нарушение третьего аспекта – перцепции. Не установленное в процессе коммуникации и интеракции взаимодействие, не восприятие друг друга партнерами по общению влечет искажение таких перцептивных механизмов общения, как идентификации (способа познания другого человека); эмпатии (сопереживание собеседнику); стереотипизации (восприятие партнера по общению как представителя какой-либо группы); аттракции (познание человека на основании

позитивного чувства к нему); рефлексии (самопознании себя); каузальной атрибуции (стремления к выяснению причин определенного поведения).

Нарушение аспектов общения и общения как компонента межличностного взаимодействия приводит к нарушениям второго его компонента – совместной деятельности, которая обеспечивает динамику личностного развития лиц с умственной отсталостью в условиях коммуникации и кооперации и выступает способом их социализации и социальной адаптации.

Как известно, любая деятельность состоит из трех структурных единиц: мотив; цель; средства. В силу особенностей развития у умственно отсталых нарушены все три данные структурные единицы. Особенно ярко эти нарушения выражены в процессе трудовой деятельности. Взрослый умственно отсталый механически выполняет выученные действия, не отступая от определенной последовательности. В связи с особенностями своего развития, умственно отсталый человек, в большинстве случаев, выполняет свою работу с кем-то в паре или под наблюдением своего руководителя, то есть занимается совместной деятельностью.

При нововведении или изменении поставленной задачи, у умственно отсталого возникают трудности, так как ему приходится отступать от заученного ранее алгоритма. Нарушение общения еще более затрудняет совместную деятельность, в связи с чем нарушается третий компонент межличностного взаимодействия – межличностные отношения. Меняется система установок, ориентаций, ожиданий – главных составляющих межличностных отношений.

У лиц с умственной отсталостью наблюдаются нарушения всех трех составляющих межличностных отношений. В когнитивном компоненте такие нарушения выражаются недостаточностью понимания эмоциональных состояний партнера, непониманием ситуации и ее соответствия переживаниям, неадекватной самооценкой, не критичностью к своему социальному статусу в группе и ориентировкой на случайные признаки в выборе лидера.

Нарушения эмоционального компонента выражаются в недифференцированности эмоций, их однотипности; несоответствием интенсивности эмоционального реагирования силе раздражителя; тенденции к конфликтности некоторых умственно отсталых лиц с преобладанием процессов возбуждения и повышенной утомляемостью.

В поведенческом компоненте у умственно отсталых наблюдается бедность мимики, неопределенность жестикulations и словарного запаса, трудности в планировании и организации совместной деятельности.

Нарушение всех трех компонентов межличностного взаимодействия отрицательно сказывается на процессе социализации и социальной адаптации. Так как основой социализации и социальной адаптации является формирование человека как личности и члена общества, к которому он принадлежит, и данный процесс проходит только с помощью межличностного взаимодействия между людьми, то нарушение последнего приводит к трудностям приспособления лиц с умственной отсталостью к современному социуму.

Все это доказывает необходимость организации специальной коррекционной помощи, направленной на развитие когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов в структуре межличностного взаимодействия, способствующей изменению личностных установок, усилению социальной направленности поведения, обогащению социальных представлений о явлениях и средствах межличностного взаимодействия, формированию ролевого поведения в повседневной жизни, расширению системы социальных связей. Наиболее продуктивно такая коррекционная работа будет осуществляться в условиях значимых для конкретного возраста видов совместной деятельности, так как именно они создают предпосылки для развития сотрудничества и являются реальными формами деятельности по усвоению норм межличностного взаимодействия [3].

Список использованных источников

1. Андреева, Г. М. Социальная психология: Учебник для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. - 5-е изд., испр. и доп. - М.: Аспект Пресс, 2006. - 363 с.
2. Коломинский, Я. Л. Психология общения / Я. Л. Коломинский. – М.: Знание, 1974. – 96 с.
3. Никандрова, Т. С. Межличностные отношения и их формирование у подростков с интеллектуальной недостаточностью : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Т. С. Никандрова; МПГУ. – М., 2003. - 189 с.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА НА УРОКАХ В РАМКАХ УЧЕБНЫХ
КУРСОВ «РЕЧЬ И АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ», «ОКРУЖАЮЩИЙ
СОЦИАЛЬНЫЙ МИР» (из опыта работы)

*Закеряева Л.Н., учитель ВКК
ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3,
реализующая адаптированные основные
общеобразовательные программы
Россия, г.Екатеринбург
E-mail: larazk@mail.ru*

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы содержания образовательной деятельности в рамках учебных курсов «Речь и альтернативная коммуникация», «Окружающий социальный мир» для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями), определены направления коррекционно-развивающей работы, описана необходимость применения в работе с данной категорией обучающихся альтернативных средств коммуникации, представлены этапы урока «Речь и альтернативная коммуникация», приведены в качестве примеров некоторые фрагменты уроков и методические рекомендации для наполнения содержанием различных этапов уроков.

Abstract. This article deals with the content of educational activities in the framework of training courses "Speech and alternative communication", "the Surrounding social world" for students with disabilities (intellectual disabilities), the directions of correction – the author describes the need to use alternative means of communication in the work with this category of students, presents the stages of the lesson "Speech and alternative communication", provides examples of some fragments of lessons and guidelines for filling the content of the various stages of the lessons.

Ключевые слова: речь и альтернативная коммуникация; окружающий социальный мир; альтернативные средства коммуникации; направления коррекционно-развивающей работы; урок; этапы урока.

Keywords: speech and alternative communication; surrounding social world; alternative means of communication; directions of correctional and developing work; lesson; lesson stages.

Одной из основных задач учебных курсов «Речь и альтернативная коммуникация», «Окружающий социальный мир» в соответствии с адаптированной основной общеобразовательной программой (вариант 2) является развитие стремления устанавливать коммуникативные связи с окружающими людьми посредством жестов,

знаков, устной и «письменной» речи. Все упражнения направлены на формирование адекватных представлений о себе, предметном, социальном и природном мире. Для реализации обозначенной задачи, планируемых результатов образовательной деятельности обучающихся начальных классов, определены направления коррекционно-развивающей работы: дальнейшее обогащение активного и пассивного словарного запаса, понимание словесных инструкций и умение работать по словесной инструкции, формирование навыка бесконфликтного общения при групповой работе); совершенствование двигательной и сенсомоторной сферы (развитие мелкой моторики, развитие общей моторики, графомоторных навыков, артикуляционной моторики); коррекция психической деятельности (зрительное внимание и узнавание, зрительной памяти, развитие пространственных представлений и ориентации, представлений о времени, слухового восприятия и памяти, развитие элементарных фонетико – фонематических представлений и звукового анализа); развитие мыслительных операций (навыка соотносительного анализа, группировки и классификации), умение работать по алгоритму; коррекция эмоционально – личностной сферы (развитие навыков адекватного общения, расширение представлений об окружающем).

Обучающиеся были условно разделены на 5 групп по степени голосовой активности (см. табл. 1).

Таблица 1

Группы обучающихся (степень голосовой активности)

Дети с полным отсутствием речевой активности	13 человек
Дети с минимальной звуко- слоговой активностью	5 человек
При отсутствии общеупотребительной речи	1 человек
Дети, способные назвать некоторые предметы или явления, составить простое высказывание	3 человека
Дети, голосовая активность которых представлена потоком бессмысленных фраз	2 человека

Поскольку приведённые данные свидетельствовали о преобладании обучающихся с несформированностью речевых навыков, возникла необходимость применения альтернативных средств коммуникации. Невербальными средствами общения являются:

жестовый язык, язык поз, выражение лица, взгляд, манера держаться, походка, стиль одежды, пиктограммы и др. Некоторые невербальные средства общения ценны тем, что они спонтанны, бессознательны. Другие невербальные средства общения:

взгляд – при формулировке своих мыслей человек смотрит в сторону, когда мысль готова – на собеседника. Для детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью и сложными двигательными нарушениями взгляд порой является единственным средством общения. И в тоже время часть обучающихся, у которых отсутствует собственная речь, способны понимать значение взгляда педагога: пристальный продолжительный взгляд при достижении желаемого результата от ребёнка. *Улыбка* - наибольшее эмоциональное воздействие на всех оказывает улыбка. Выражения лица являются осознаваемыми и контролируемым человеком. Некоторая информация, заключенная в некоторых внешних проявлениях (радость, злость), может быть понята детьми с тяжёлыми интеллектуальными нарушениями. *Тело и движения* - практически все люди умеют хорошо «читать» позы и жесты, хотя далеко не всегда понимают, как они это делают.

Речь (вербальное средство общения) - некоторые дети с тяжёлыми нарушениями развития способны понимать звуковые особенности речи: громкость, эмоциональное состояние.

Основной формой обучения является урок. Одним из постулатов современного урока является следующее: урок часть жизни наших особенных детей и проживание этой жизни должно быть на уровне общечеловеческой культуры. На каждом уроке должно быть что-то такое, что затронет сердце ребёнка и он будет это помнить, уже всё забыв.

В 1 классе обучалось 5 человек, дети в возрасте 15 – 16 лет, воспитанники детского дома впервые поступили на обучение в школу. У них не сформированы навыки учебного поведения, поэтому продолжительное время было отведено на формирование базовых учебных действий. Программа предполагала для обучающихся в данном классе упражнения на овладение элементарными манипулятивными действиями с предметами, развитие сенсорных процессов. Направления коррекционной работы: развитие слухового и зрительного восприятия, развитие двигательной и сенсомоторной сферы (развитие мелкой моторики, развитие общей моторики, графомоторных навыков, артикуляционной моторики); коррекция эмоционально – личностной сферы (развитие навыков адекватного общения, расширение представлений об окружающем и расширение словаря (импрессивная речь).

На 1-ом этапе в основу работы со всеми обучающимися и, в частности, данного класса положен инновационный приём: включение ребёнка в процесс взаимодействия с педагогом с использованием метода «аттракции», т. е. расположение учащихся к себе (называние по имени, рассматривание себя в зеркало, телесный контакт с

целью расслабления, успокоения, внушения уверенности в себе, профессиональное умение педагога – улыбка, приём «Золотые слова» - комплименты). Велась и ведётся работа по созданию ситуации общения, от которой ребёнок получает радость (массаж, поглаживание пальцев рук с рассказыванием потешек, тактильные игры «Идёт коза рогатая», «Птички полетели-полетели» и др.). Например: фрагмент урока в рамках учебного курса «Речь и альтернативная коммуникация» по теме «Части лица»

1) Организационный момент.

Рассаживайтесь удобно и правильно.

- Где у нас Галя? Покажи себя. Здравствуй, Галя! (здороваемся за руку). Педагог выполняет лёгкое поглаживание пальцев рук ребенка, сопровождая чтением потешек:

Этот пальчик хочет спать,

Этот пальчик лёг в кровать,

Этот пальчик прикорнул,

Этот пальчик уж заснул.

Тише, пальчик, не шуми,

Братиков не разбуди,

Встали пальчики ! Ура!

В школу всем идти пора!

Аналогично с каждым ребёнком (Миша, Дима, Рома)

2) Работа по теме.

а) предлагается каждому ребёнку посмотреть на себя в зеркало (подношу зеркало)

Какое у тебя красивое платье. Это увидели твои глаза (дотрагиваюсь влажной салфеткой (индивидуальной) до глаз ребёнка.

Глаза увидели у Миши красивые волосы.

А у Димы жёлтую футболку.

А у Ромы красную кофту.

Давайте сухой салфеткой вытрем глаза.

В процессе формирования *двигательных навыков* детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью важную роль играет подражание.

1. *Здравствуйте, ручки – хлоп, хлоп, хлоп!*

Здравствуйте, ножки – топ, топ, топ!

Здравствуйте, щёчки – плюх, плюх, плюх!

Здравствуйте, губки – чмок, чмок, чмок!

Здравствуйте, зубки – ам, ам, ам!

Здравствуй, носик – би - и – и!

2. На этом этапе могут использоваться следующие упражнения: имитировать движения: *поцелуй, подуй, закрой глаза* и т.д.; имитировать два-три движения *по уходу за собой* (мыть руки, чистить зубы, расчёсываться); имитировать различные действия *с предметами домашнего обихода* (мешать ложкой, брать в руки стакан, вытирать стол и т. д.); подражать способу *передвижения животных*; последовательно подражать *двум простым действиям*.

3. Для проведения физ минуток использовались песенки Железных «Ток, ток, токи ток, бьёт кулак как молоток», «Сижусь с шофёром рядом - би- би-би», упражнения с мягким мячом небольшого размера и мячиками на липучках «Бросай - лови». Можно констатировать, что четверо обучающихся научились бросать мяч от себя и принимать летящий мяч в руки.

4. Артикуляционно-двигательная минутка (продолжительность 3-5 минут). С этой целью используются различные логопедические комплексы упражнений.

Итог: когда учащиеся овладеют некоторыми навыками учебного поведения, а именно: находят своё место в классе, под руководством учителя парами переходят из одного учебного помещения в другое, с направляющей помощью учителя адекватно используют учебные принадлежности, выходят из-за парт и образуют круг, берясь за руки, для выполнения физминуток, начинается работа по овладению детьми жестами как средством невербальной коммуникации.

2 этап – коммуникация, направленная на себя, формирование указательного жеста «Я»

Все учащиеся класса откликаются на собственные имена, двое учащихся овладели указательным жестом «Я», эти же учащиеся узнают и показывают указательным жестом на других обучающихся в классе.

3 этап – направление указательного жеста на ближайшее окружение (предметы) реализует задачу ознакомления с новым предметом, предметной картинкой, словом, которое обозначает этот предмет.

При работе необходимо придерживаться определённой последовательности.

Предъявляется реальный предмет, допустим, в соответствии, с программой «Пирамидка». Осуществляя деятельностный подход, учить детей снимать кольца и раскладывать их в определённой последовательности, поскольку ни один из обучающихся до момента занятий не собирал пирамидку с учётом величины колец. Впоследствии предъявляется ещё одна пирамидка, меньшая по размеру, затем ещё одна – совсем маленькая, работа проводится аналогично. После проведённой работы четверо учащихся с направляющей помощью собирали разновеликие пирамидки правильно. Двое учащихся по заданию учителя сравнивали две пирамидки, показывая большую и маленькую. Далее

педагог выясняет, точно ли ребёнок ассоциирует название с самим предметом, может ли он выбрать и показать названный предмет среди определённого множества других, сначала из 2-х предметов, затем из 3-х и т.д. Как показали результаты четверо обучающихся выделяют пирамидку из множества. Далее начинается знакомство ребёнка с фотографией, затем цветной картинкой «пирамидка», впоследствии, для развития зрительного восприятия, ребёнку предлагаются различные картинки с изображениями пирамидок. При составлении программы, формулируя планируемые результаты, автор статьи не осмелилась прогнозировать с учащимися данного класса работу с разрезными картинками, но, как показала практика, двое учащихся способны собрать разрезную картинку знакомого предмета из 2 частей.

Машинка

При введении понимания названия игрушки «машина» и впоследствии выделении её из множества скатывали машинку с горки, катали друг другу, прокатывали через воротики, представляли себя за рулём, держа в руках модель руля.

Для формирования умения удерживать в руке пишущий инструмент и производить черкательные движения двум учащимся предложено задание: рисование горизонтальных линий – дорожки для машин.

При работе над темой «Игрушки» (*медведь, заяц*) создавались предпосылки для формирования умения соотносить игрушку с её «фотографией», а также условия для понимания понятий «большой-маленький». На каждом занятии использовались различные приёмы коррекционно-развивающей работы, взять для примера некоторые этапы урока в рамках учебного курса «Речь и альтернативная коммуникация» по теме «Корова» применялись упражнения для развития слухового восприятия, перед предъявлением игрушки «корова» предлагается детям прослушать мычание коровы, пытались повторить звуки или хотя бы сомкнуть губы как при произнесении звука /м/, для развития мелкой и общей моторики учащиеся звонили колокольчиком, удерживая его пальчиками за тоненькую шелковистую короткую ленточку, предварительно объяснить детям, что коровы гуляют с колокольчиками, чтобы они не потерялись, а также в качестве физ минутки учащиеся проходят по ограниченному пространству в виде узкой дорожки, начерченной на полу, это сопровождается рассказыванием учителем стихотворения «Идет бычок, качается» с выполнением по возможности имитирующих движений. Далее для обучения выкладывания деталей последовательно рядом друг с другом строили заборчик из деталей конструктора, чтобы корова не убежала.

На 4 этапе «Мы общаемся» реализуется задача формирования умения выражать свои желания с помощью предметов, предметных картинок, жестов. Этот этап можно

использовать для закрепления материала. Формой проведения может быть подвижная игра, песенки, потешки. На уроках по предмету «Речь и альтернативная коммуникация» необходимо уделять внимание формированию умений спрашивать, отвечать, просить, благодарить, извиняться. Применительно к учащимся класса - познакомились с жестами «дай», «на», учились применять их на практике.

Завершающим на уроке является *этап прощания*. Реализуемая задача — формирование умения прощаться, используя соответствующие жесты и слова (если возможно). Это самый короткий и простой этап. Здесь используются элементарные жесты прощания — махи рукой или пальцами. Эти жесты, как правило, у учащихся с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью формируются достаточно хорошо. Для выделения или акцентирования окончания занятия можно также использовать постоянную мелодию, песенку или музыкальные инструменты.

Программа по учебному курсу «*Окружающий социальный мир*» для обучающихся вышеописанного класса предполагает *направления* коррекционной работы: формирование навыков импрессивной речи; совершенствование двигательной и сенсомоторной сферы (развитие мелкой моторики, развитие общей моторики, артикуляционной моторики); коррекция психической деятельности (зрительное внимание и узнавание, развитие пространственных представлений и ориентации, слухового восприятия).

Содержание курса состоит из следующих разделов: *школа* узнавание помещений школы, адекватное использование по назначению игрушек и предметов, *одежда* (узнавание шапки, куртки, обуви, надевание, расстёгивание, застёгивание), *окружающие предметы и материалы и действия с ними* (бумага, вода, различные крупы и т.д., *традиции и обычаи* (привитие навыков общепринятого поведения на общешкольных праздниках).

Параллельно с коррекционным курсом «Сенсорное развитие» на уроках по предмету «Окружающий социальный мир» создавались условия для формирования сенсорных *эталонов*, например: соотнесение посуды по цвету, группировка по цвету, различные упражнения с прищепками, счётными палочками.

Тактильное восприятие

В работе с детьми с тяжёлой умственной отсталостью особое внимание уделяется развитию различных видов восприятия — зрительного, слухового и тактильного. Необходим особый подбор чётких, достаточных для возникновения ощущений, раздражителей. Например, при ознакомлении с предметами быта ребёнок учится различать их свойства (мягкий — жёсткий, тёплый — холодный, гладкий — шероховатый), определять материал и понимать его предназначение. Формированию

тактильных сенсорных эталонов, формированию умений застёгивания и расстёгивания различных застёжек предназначено пособие «Черепашка», (см. рис.1,2) изготовленная педагогом мягкая сенсорная панель с использованием различной швейной фурнитуры. Детали отличаются по цвету, материалу, снабжены различными застёжками (молнии разъёмные и неразъёмные, различные по размеру и форме пуговицы, липучки, крючки) С помощью пособия можно познакомить с понятиями гладкий-пушистый. Для формирования различных тактильных ощущений имеются сенсорные мешочки с различными наполнителями, предварительно на уроках проводились игры «Сухие материалы», в ходе которых знакомились с различными крупами, макаронами, горохом, закапывали руки в рис, гречку и др., учились захватывать горстью и щепотью, сыпать на поднос, руку, в чашку и др. Среди сенсорных мешочков можно предложить найти твёрдый, мягкий, шуршащий, найти 2 одинаковых. На съёмном панцире имеется шнуровка, проводилась предварительная работа: детям предлагались различные верёвочки (пояски от халатов, хозяйственная верёвка, различные шнурки), протягивались через руки ребёнка, фиксировалось внимание на удержание в кулаке, позднее - наматывание на карандаш и др

Рисунки

1,2



О некоторых приёмах коррекционно – развивающей работы с обучающимися в 4 – х классах. Эти учащиеся посещают школу не первый год и основные базовые учебные действия у них сформированы. В пояснительной записке учебного курса «Речь и альтернативная коммуникация» определены направления работы с обучающимися в данных классах: лексика, артикуляция, грамматический строй речи, фразовая речь, формирование диалогической и монологической устной речи, формирование средств языка в соответствии с условиями общения, развитие различных видов речевой и читательской деятельности:

-развитие умения слушать (аудирование) – восприятие на слух звучащей речи (высказываний собеседника, прослушивание различных текстов),

- адекватное понимание содержания звучащей речи (умение ответить на вопросы)

- умение говорить, особенности диалогического общения: умение понимать вопросы, отвечать на них, внимательно выслушивать, не перебивая собеседника. Элементарная передача впечатлений из повседневной жизни, от художественного произведения;

- творческая деятельность обучающихся: инсценирование, развитие умения различать сезонные состояния природы, состояние людей, сопряжённая с учителем декламация стихотворений. Было определено тематическое планирование по учебному курсу «Речь и альтернативная коммуникация». Темы для всех были взяты одинаковые, но планируемые результаты и методические приёмы работы на уроке определены в зависимости от образовательных особенностей учащихся, допустим, в теме «Весна» сказка «Заюшкина избушка» - для части обучающихся возможно аудиальное чтение, для других рассказывание сказки с показом иллюстраций, для остальных сопровождение рассказывания показом игрушек, для незначительной части учащихся возможно самостоятельное чтение отрывка сказки по ролям. Некоторые приемы коррекционно-развивающей работы: различные виды организации *начала урока* позволяют активизировать внимание обучающихся, вызвать интерес к предстоящей деятельности, настроить на работу; на разных этапах урока использование упражнений на развитие *слухового восприятия* (прослушивание звуков живой и неживой природы); формирование предметного словаря - игрушка, реальный предмет, впоследствии - картинка; *временных представлений* - выбор опорных слова к теме и использование после предварительной работы метода глобального чтения. Для того, чтобы попытаться формировать *глагольный словарь*, был выбран следующий методический приём (снят сюжет, в котором учащийся демонстрирует то или иное действие, впоследствии рассматриваем картинку и конечным этапом работы являются пиктограммы, при помощи которых можно составлять короткие предложения (пособие «Видео Действия»)

В рамках учебного курса «Окружающий социальный мир» обозначены тема «Продукты питания» (молочные, мясные, хлебобулочные). После того, как продегустировали, просмотрели картинки, побывали на экскурсии в школьном кабинете «Магазин» с целью ознакомления с упаковками, узнаванием товаров, поиграли в сюжетно-ролевую игру «Я покупаю», просмотрели ролик «Экскурсия в магазин «Райт», переходим к работе с пиктограммами (девочка, мальчик, ест, пьёт) и картинками с изображениями различных продуктов, сначала составляем предложение Девочка (мальчик) ест, пьёт, Затем добавляем слова: Девочка ест батон. Девочка пьёт молоко. Девочка ест батон и пьёт молоко. В данной работе закрепляем знание действий, продуктов питания и гендерное различие, потому что большая часть учащихся не

идентифицируют себя и окружающих по половому признаку. Используются на уроках элементы опытно-экспериментальной деятельности: при ознакомлении со свойствами муки, сдували её, чтобы определить, что она лёгкая и сыпучая, нюхали, чтобы почувствовать специфический запах, пытались растворить в воде. Для ознакомления с понятием «ткань» и её свойствами предлагалось задание: завязать кукле бантик из бумажной ленточки, естественно, не удалось, бумага порвалась, тоже самое проделывали из тканевой ленточки, убедились, что бумага рвётся, а ткань прочная, предлагалось подуть на ткань, чтобы подтвердить, что она пропускает воздух, замачивали ткань и бумагу в воде и наблюдали последствия. На этапе закрепления знаний предлагаются различные виды заданий в тетрадях. Виды заданий: «обводки», раскрашивания, штриховка. При изучении темы «Специальный транспорт» детям предлагалось на интерактивной доске просмотреть различные жизненные ситуации и соотнести, какую службу спасения нужно вызвать, упражнения типа «Соедини стрелками» и др.

Список использованных источников

1. Азбука воспитания – Азбука веры [https:// azbuka. ru](https://azbuka.ru) Пальчиковые игры для малышей
2. Балуева О., Громова Л., Нестеренко В. Жили – были потешки Изд-во: Проф – Пресс, 2018 г.
3. Поваляева Т.А., Рутер О А. Невербальные средства общения Изд – во: Феникс, 2004

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Исмаков Т.М., аспирант 2 года обучения

Академия психологии и педагогики Южного федерального университета

Кафедра Инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации

Россия г. Ростов-на-Дону

tamerlan.ismakov@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности психолого-педагогической работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья. Описываются этапы и формы взаимодействия специалистов с родителями детей с ограниченными возможностями. Автор обосновывает необходимость целенаправленной комплексной работы с семьёй, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract: the article discusses the features of psychological and pedagogical work with parents of children with disabilities. The stages and forms of interaction of specialists with parents of children with disabilities are described. The author substantiates the necessity of purposeful complex work with a family raising a child with disabilities.

Ключевые слова: семья, родители детей с ограниченными возможностями, психолого-педагогическая работа, консультирование

Keywords: family, parents of children with disabilities, psychological and pedagogical work, counseling

В последние десятилетия в педагогике большое внимание уделяется такому направлению коррекционно-педагогического процесса, как работа педагога с родителями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Это обусловлено увеличением количества детей с ограниченными возможностями и ранним выявлением проблемных детей и ранним началом коррекционной работы с ними.

Для детей с ограниченными возможностями, у которых сужен контакт с окружающим миром, возрастает роль семьи. Семья играет большую роль в воспитании

ребенка, включении его в социальную и трудовую деятельность, становление детей с ограниченными возможностями как активных членов общества.

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что появление в семье ребёнка с ограниченными возможностями здоровья нарушает сложившуюся жизнедеятельность семьи и меняется психологический климат в семье. Родители ребенка, столкнувшись в своей жизни с подобной ситуацией, испытывают страх, беспомощность и множество трудностей. Деформация позитивного жизненного стереотипа, обусловленная рождением ребенка с отклонениями в развитии, влечет за собой нарушения, которые могут проявляться на социальном, соматическом, психологическом уровнях. Многие родители имеют личностные установки, которые препятствуют установлению плодотворного контакта с ребенком и окружающим миром. К подобным установкам относятся неприятие личности ребенка, неконструктивные формы взаимоотношений с ним, страх ответственности, отказ от понимания существования проблем в развитии ребенка, их частичное или полное отрицание, чрезмерное увеличение проблем ребенка; рассмотрение болезни ребенка как наказание за что-либо, нарушение взаимоотношений в семье [2. –с. 74].

Проблемы, которые возникают в семье воспитывающего ребенка с ограниченными возможностями здоровья, связаны с уменьшением круга общения как ребенка, так и родителей, в таких условиях социальная среда ребенка с ограниченными возможностями замкнута семейным кругом, что отрицательно сказывается на социальной адаптации и социализации ребёнка, отсутствуют знания и навыки, необходимые для оптимальных и специальных условий для ребенка дома. Также многие проблемы могут включать вопросы обучения и воспитания детей, формирования у них нормативных правил поведения, а также многие личностные проблемы, в которые погружены родители ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Родители не всегда знают эффективные способы взаимодействия с ребенком и не умеют сопровождать развитие детей с ограниченными возможностями здоровья различного возраста. Все семьи, воспитывающие ребенка с ограниченными возможностями, нуждаются как в психологической поддержке, направленной на повышение самооценки родителей, оптимизацию психологического климата в семье, так и в педагогической помощи, которая связана с овладением необходимыми знаниями, умениями и навыками по воспитанию ребенка и коррекционной помощи ему [1. –с. 62]

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ограниченными возможностями являются обеспечение родителей необходимыми знаниями в области развития ребенка, обучение родителей эффективными способами

взаимодействия с ребенком, повышение педагогической компетенции родителей и помощь семье по адаптации и интеграции ребенка с ограниченными возможностями в общество.

Психолого-педагогическая работа с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья основывается на лично-ориентированном подходе к ребёнку и родителям, всестороннее уважение ребенка и каждого члена семьи и на комплексном подходе в тесном контакте педагога-дефектолога, психолога, логопеда, воспитателей, социального педагога и родителей.

Работа специалистов с семьей начинается с момента выявления у ребенка отклонения в развитии и осуществляется в центрах раннего вмешательства, абилитационных и реабилитационных, медико-педагогических центрах, стационарах, отделениях детских поликлиник, включая группы кратковременного пребывания при дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего и комбинированного вида. В условиях стационара специалисты: педиатр, невропатолог, врач ЛФК, педагог-дефектолог, психолог, логопед, социальный педагог оказывают детям раннюю комплексную психолого-медико-педагогическую помощь. Педагог-дефектолог разрабатывает индивидуальную программу для проведения коррекционно-педагогической работы с ребенком и с последующим включением матери в этот процесс, а также оказывает необходимую поддержку и другим членам семьи. На начальном этапе важна помощь матери в осознании ее роли, в выделении у ребенка поведенческих ориентиров в период бодрствования. Для этого педагог-дефектолог в присутствии матери проводит с ним коррекционно-развивающие игры и упражнения, которые направлены на развитие эмоционального общения, ориентировочных реакций и определенных движений. Данные упражнения способствуют формированию зрительно-двигательных, слуховых координаций и тактильных ощущений. Педагог объясняет матери конкретную задачу каждого занятия с ребенком, корригирует характер общения и взаимодействия матери с ребенком, обучает мать умению наблюдать за поведением и реакциями ребенка в разных ситуациях.

Педагог показывает родителям, как и чем необходимо заниматься с ребенком. Появляются различные новые формы организации коррекционно-педагогического процесса, проявляется активность самих родителей, которые желают понять проблемы развития своих детей и помочь им адаптироваться в окружающем мире. После выписки ребенка из стационара организуется медико-педагогическое его сопровождение на базе детской поликлиники, где проводится систематическое консультирование младенца и его семьи. При уточнении биологического нарушения и определении образовательных

потребностей ребёнок направляется на психолого-медико-педагогическую комиссию, которая даёт рекомендации по коррекционной поддержке и образовательному маршруту. Часто дальнейшая психолого-педагогическая работа осуществляется в группах кратковременного пребывания в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего и комбинированного вида. В таких группах создают специальные условия для формирования возрастных новообразований: адекватные способы общения взрослых с ребенком; предметно-развивающая среда; материально-техническое оснащение; разработка индивидуальной программы обучения и развития ребенка. В практике ранней помощи детям используют такие формы работы, как консультативно рекомендательная, лекционно-просветительская, практические занятия с родителями, организуются родительские конференции, детские утренники и праздники и др. В содержание работы педагога-дефектолога входит обучение родителей приемам, способствующим установлению эмоционального контакта с ребенком: поглаживания, поцелуи, обнимания, прижимания, приемам эмоционально-речевого воздействия, изменение интонации, высоты и модуляции голоса, ласковый взгляд и разговор, используются потешки, песенки, подвижные игры с речевым сопровождением и приемы, привлекающие внимание ребенка: сюрпризы, музыкальные игрушки, кукла «би-ба-бо» и т.д.. Консультативная и педагогическая помощь родителям осуществляется в знакомстве их с этапами и закономерностями психофизического развития здорового ребенка. Значение режима дня для организации деятельности детей в семье имеет одно из важных значений. Родителей знакомят с приемами формирования навыков самообслуживания и опрятности у ребенка в различные возрастные периоды, а также с видами игрушек и игр, их называнием, ролью в жизни ребенка. Для развития ребенка с нарушениями интеллекта важна совместная деятельность взрослого и ребенка, так как на этой основе возникает речевое взаимодействие. Важно обучить родителей способам передачи общественного опыта ребенку с нарушениями в развитии по жесту, по подражанию, по образцу или речевой инструкции. Необходимо создавать условия для активного участия родителей в воспитании и обучении ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так как именно семья является первым социальным институтом, закладывающим основу для личностного становления ребенка.

Работа с родителями детей с ограниченными возможностями осуществляется в индивидуальной и коллективной беседе, тематических, индивидуальных и групповых консультациях, целью которых является информирование родителей об этапах и закономерностях психического развития ребенка.

Одной из распространённых форм работы с семьёй, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями, являются родительские собрания, которые могут проводиться в форме тренингов и дискуссии. Во время родительских собраний происходит встреча родителей детей с ограниченными возможностями, которые могут обмениваться опытом и оказывать друг другу поддержку. В ходе тренингов происходит выработка активной родительской позиции, повышения самооценки, приобретение навыков решения конфликтных ситуаций с ребенком, обучение взаимодействию с ребенком и оптимизация родительской позиции. Также эффективной формой взаимодействия с детьми и родителями являются совместные досуговые мероприятия. Родители привлекаются к внеклассным мероприятиям. Проведение литературно-музыкального вечера, постановки сказки или праздника для мам и пап, в котором участвует ребенок вместе со своим классом, предоставляет ребенку возможность социального общения и представления себя с лучшей стороны, родители видят своего ребенка в новой роли, получают эстетическое наслаждение. Такие мероприятия способствуют установлению контакта между родителями и родителей с педагогами. Включение родителей в образовательный процесс с помощью проведения совместных индивидуальных уроков по системе учитель-ребенок-родитель и открытых уроков для родителей способствует знакомству родителей с требованиями к овладению знаниями и адекватной оценки родителями возможностей и способностей ребенка.

Сотрудничество со специалистами и общение с семьями, имеющими схожие проблемы, помогает родителям применять полученные знания и умения в работе дома с ребенком, а также формируется активная родительская позиция и принятие ребенка таким, какой он есть.

Таким образом, процесс реализации психолого-педагогической помощи родителям детей с ограниченными возможностями здоровья длительный и требует участия многих специалистов, таких как педагог-дефектолог, воспитатель, педагог-психолог, логопед. Учитывая проблемы, возникающие в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья, необходимо повышение педагогической компетенции родителей и помощь семье по адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество.

Список используемых источников

1. Мишина, Г.А. Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста-дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития [Текст]: методические рекомендации / Г. А. Мишина // Дефектология. - 2001.-№ 1. - С.60-64.

2. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития : пособие для педагогов-психологов / [под ред. Е. А. Савиной, О. В. Максименко]. - М. : ВЛАДОС, 2008. - 223 с

3. Ус О. А., Правилина А. А. Подготовка педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 29. – С. 111–114

УДК 376

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ - ИНВАЛИДОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.

*Истомина Н.Ю.,
ГБПОУ МО «Орехово-Зуевский техникум»
заместитель директора по воспитательной работе
Россия, г. о. Ликино-Дулево
E-mail: istomina-nju@yandex.ru;*

*Кунина Н. А.,
педагог-психолог
ГБПОУ МО «Орехово-Зуевский техникум»
Россия, г. о. Ликино-Дулево
E-mail: KuninaNA@yandex.ru;*

*Постнова И. Г.,
социальный педагог
ГБПОУ МО «Орехово-Зуевский техникум»
Россия, г. о. Ликино-Дулево
E-mail: pl-41@yandex.ru*

Аннотация. В статье раскрыты содержание и основные направления работы с обучающимися из числа детей-инвалидов по формированию у них навыков социальной адаптации. Представлен опыт работы профессиональной образовательной организации Московской области.

Abstract. The article reveals the content and main directions of work with students from among children-invalids on formation of skills of social adaptation.

Ключевые слова: социальная адаптация, интеграция в общество.

Key words: social adaptation, integration into society.

Проблема социальной адаптации детей-инвалидов и детей с ОВЗ обучающихся в образовательных учреждениях среднего специального образования на сегодняшний день очень актуальна. Так в городском округе Ликино-Дулево ежегодно выпускается 10-15 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и 6-8 обучающихся из числа

детей-инвалидов. В 2017 году ГБПОУ МО «Орехово-Зуевский техникум» осуществил набор в группу профессионального обучения девушек по профессии «Швея». Количественный состав группы -8 человек, из них 4 имеют статус ребенок-инвалид (2 обучающихся так же имеют статус ребенок, оставшийся без попечения родителей). Это обучающиеся с задержкой психического развития, умственной отсталостью. Так как состав группы формировался в мае-июне 2017 года, социально-психологическая служба техникума имела возможность познакомиться как с будущими обучающимися, так и их родителями. В ходе бесед с абитуриентами, родителями, педагогами и психологами школ, где они обучались, нами были выделены общие черты этих обучающихся как: неадекватная самооценка, ограниченность социальной компетентности, неразвитость эмоций, неготовность к самостоятельной жизни. Профессиональные намерения носили неопределенный характер, а у некоторых отсутствовали. При этом нам удалось выяснить, что будущие наши обучающиеся, да и их родители, стараются изолироваться от общества. Родители боятся отпускать ребенка одного, боятся поручать ему самостоятельное выполнение обязанностей по дому, не хотят «включать» его в социум с другими обучающимися.

Необходимость разработки программы социальной адаптации была очевидна.

Нами была разработана программа социальной адаптации детей-инвалидов и обучающихся с ОВЗ «Я всё смогу!», которая направлена на обучение умениям и навыкам, интеллектуального развития, познавательных способностей, социально-бытовой адаптации и комплексной коррекции обучающихся детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Актуальность программы заключается в том, что с ее помощью мы учим детей-инвалидов и обучающихся с ОВЗ самостоятельно обслуживать себя и даем практические навыки взаимодействия с различными службами быта, с которыми им придется столкнуться во взрослой жизни.

Программа состоит из 4 этапов (рис.1).

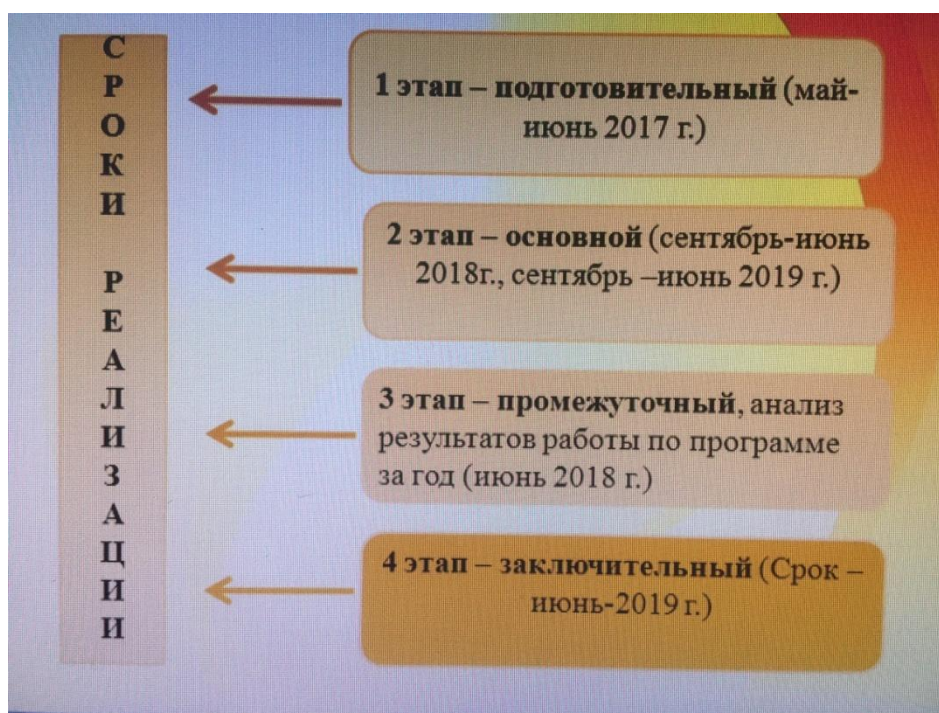


Рисунок 1. Этапы реализации программы

Так как мы впервые работаем в этом направлении, то с целью мониторинга работы по программе, мы обозначили так называемый промежуточный этап, где мы планируем провести полный анализ тем и занятий первого года работы. Чтобы, при необходимости, провести корректировку тем, или часов на какие-то темы. На четвертом этапе мы планируем провести внешнюю и внутреннюю экспертизу полученных результатов. К внутренним экспертам мы относим разработчиков программы, а так же преподавателей и мастеров, работающих в этой группе. К внешним экспертам относятся родители, потенциальные работодатели.

При составлении программы мы постарались акцентировать работу на приобретение практических навыков. Программа состоит из 5 крупных блоков (рис.2). Четыре рассчитаны на работу с обучающимися. А блок «Мы вместе» предполагает работу с родителями, и трехстороннюю работу: родители, дети, педагоги.

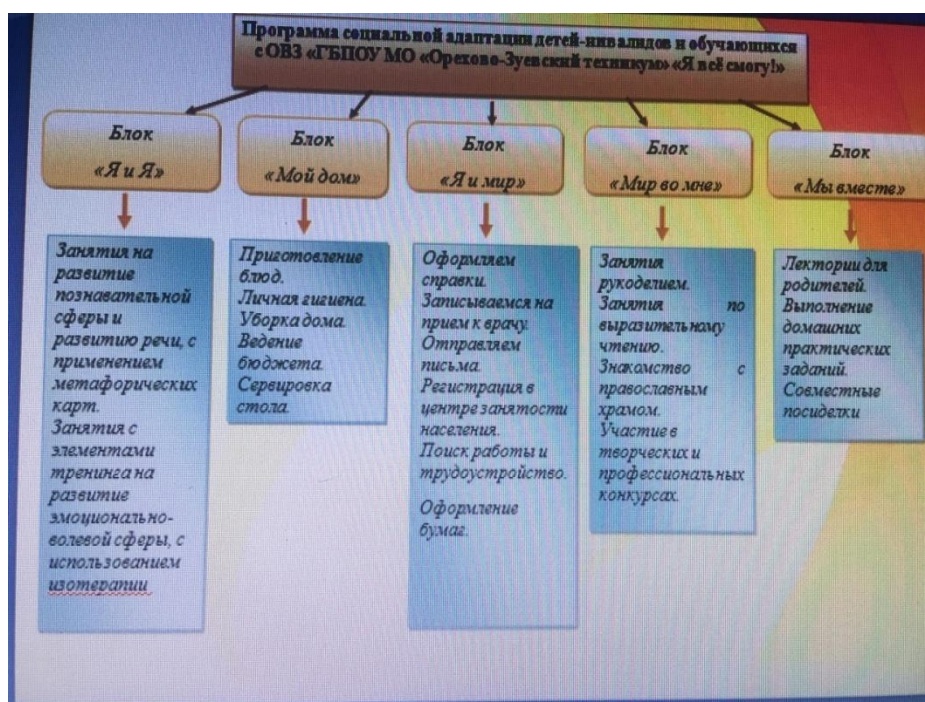


Рисунок 2. Блоки программы

Ценность наших занятий в том, что мы просим обучающихся, обрабатывать на практике, в домашней обстановке то, чему мы их учим. Так называемую домашнюю работу девушки, с помощью родителей, фиксируют на камеру мобильных телефонов и присылают нам в социальных сетях. Программа рассчитана на 155 занятий, которые проводятся 2 раза в неделю по 40-45 минут. При этом мы занимаемся не только с детьми-инвалидами, но и со всеми обучающимися коррекционной группы, что позволяет обучающимся сплотиться и не чувствовать себя иными, по сравнению с одноклассниками. Занятия проводят педагог-психолог, социальный педагог, заместитель директора по ВР. Для достижения поставленных целей в своей работе мы используем следующие образовательные технологии:

1. Индивидуальный и дифференцированный подход.

Педагог учитывает возможности каждого обучающегося. При этом задания, которые выполняют ученики, особенно в блоке «Мир во мне», носят персонализированный характер. В своей работе мы стараемся уходить от однотипных заданий и подбирать для каждого обучающегося свое задание, так, чтобы его работа отличалась от работы сидящего рядом с ним одноклассника (по цвету, по стилю, по характеру рисунка или даже техники выполнения). Это позволяет сделать занятия яркими, не однотипными, привлекает внимание обучающихся не только к своей работе, но и к работе друга. У них появляется желание сделать подобную работу, тем самым мы постоянно поддерживаем интерес к выполнению наших заданий. Данная технология позволяет определить динамику формирования индивидуальных трудовых способностей; и на этой основе

делается предварительный вывод о возможности дальнейшего профессионального обучения.

2.Интерактивная технология.

Данный вид технологии включает в себя сюжетно-ролевые игры, деловые игры, моделирование ситуаций. По средствам игры мы отрабатываем реальные ситуации, которые возникают в жизни (телефонный разговор, оформление документации). По средствам данной технологии мы развиваем и речь обучающихся. Учим их высказывать свое мнение, говорить полными, распространенными предложениями. Такой тип занятий поднимает настроение обучающихся, развивает их творческую активность, вызывает положительные эмоции.

3.Информационно-коммуникативная технология.

На занятиях мы используем различные виды информационных технологий: презентации, просмотр видеороликов, компьютерные игры («Подбери одежду», «Подбери макияж», «Поход в магазин» и другие), прослушивание музыки. При этом на занятиях компьютерной грамотностью мы обучаем пользованию компьютером (работа в программе Microsoft Word, PowerPoint) и помогаем обучающимся сориентироваться в Интернет пространстве.

4.Практические занятия.

Практические занятия помогают обучающимся приобрести столь важный для них социальный опыт. При этом мы проводим занятия непосредственно на социальных объектах (Почта, МФЦ, библиотека, поликлиника). Проведение практических занятий в группе снижает страх, неуверенность в себе, боязнь задать вопрос. Общение с сотрудниками данных организаций разрушает барьеры непонимания, боязни новизны.

В ходе реализации программы мы планируем получение следующих результатов:

1.Преодоление тревожности и неуверенности в себе у детей-инвалидов и детей обучающихся с ОВЗ.

2. Создание новой когнитивной модели жизнедеятельности.

3.Трудоустройство обучающихся.

Мы уже можем отметить положительные моменты нашей работы:

1.Нам удалось не просто систематизировать проведение занятий, а сделать их ожидаемыми и желанными для наших обучающихся.

2.Родители поддержали нас, они положительно откликаются о начатой работе, контролируют выполнение домашних заданий обучающимися.

Но есть и трудности, с которыми мы столкнулись в ходе реализации программы являются:

1. Так как социальные объекты, с которыми мы сотрудничаем (МФЦ, больница, храм и др.) находятся в отдалении от техникума, возникают транспортные проблемы, тратится время и деньги на проезд.

2. Нехватка штатных единиц. Техникум состоит из 3-х структурных подразделений расположенных удаленно друг от друга. Работа по программе является дополнением к основным обязанностям и времени на ее реализацию катастрофически не хватает.

На сегодняшний день мы с уверенностью можем сказать, что запланированная и проводимая нами работа дает результаты и действительно необходима нашим обучающимся и их семьям. Ведь вместе у нас все получится!

Список использованных источников

1. Белоцерковец, Н. И. Роль адаптации в успешной социализации личности / Н.И. Белоцерковец. – Ставрополь, 2001. – 78 с.
2. Жукова Т. В., Полюхова Е. В., Коробкова Л. В., Костина Е. Л. Социальная адаптация ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). — Пермь: Меркурий, 2014. — С. 167-169
3. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / авт. Сост. А.А.Наумов, В.Р.Соколова, А.Н.Седегова. – Волгоград: Учитель, 2012.
4. Кручкова Я. А. Адаптация детей-инвалидов в современном мире // Молодой ученый. — 2017. — №24. — С. 334-337
5. Социальная работа с инвалидами: учебное пособие / коллектив авторов ; под ред. Н.Ф. Басова. — М. : КНОРУС, 2012. — 400 с

УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ ГГТУ

*Карпец Е.Д.,
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»,
Гуманитарно-педагогический колледж, социальный педагог
Россия, г. Орехово-Зуево
e-karpets@mail.ru*

Аннотация. Успешность профессиональной социализации и ресоциализации лиц с инвалидностью и другими ограничениями жизнедеятельности напрямую зависит от создания в системе профессионального образования комплекса необходимых и достаточных условий, совокупность которых позволяет получить усилить результативность такой работы.

Abstract. The success of professional socialization and re-socialization of persons with disabilities and other disabilities directly depends on the creation in the system of professional education of a set of necessary and sufficient conditions, the totality of which allows to enhance the effectiveness of such work.

Ключевые слова: инвалид, лицо с ограниченными возможностями здоровья, инвалидность, среднее профессиональное образование, социализация.

Keywords: disabled person, a person with disabilities, disability, secondary vocational education, socialization.

Решение задачи реабилитации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью средствами профессионального образования предполагает создание в образовательных организациях среднего профессионального образования условий, влияющих на успешность их социализации и социально-трудовой адаптации. Особенности социализации проявляются у лиц с ОВЗ на физиологическом, психологическом, социально-психологическом, социальном уровнях. При этом нарушение на физиологическом уровне является, как правило, первичным, а нарушения на психологическом, социально-психологическом и социальном уровнях имеют вторичный характер и при определенных условиях являются обратимыми. Составляя особую социальную группу, лица с ОВЗ и инвалиды могут испытывать значительные трудности в организации своей учебной, коммуникативной деятельности или поведения в

силу имеющихся особенностей интеллектуального, сенсорного, двигательного развития, соматического состояния.

В то же время образовательная среда, имеющая определенное социальное наполнение, может обеспечить включение молодежи с ОВЗ в доступные виды жизнедеятельности и отношений, тем самым способствуя их успешной социализации. Возраст 15-18 лет закономерно является критическим: происходит смена учебного заведения, определяющая их жизненные и профессиональные перспективы на дальнейшее. Этому периоду соответствует определенный этап профессиональной социализации, которая представляет собой двусторонний процесс, включающий:

- вхождение молодого специалиста в профессиональную среду, усвоение им профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества;
- активную реализацию им профессионального поведения, непрерывного профессионального саморазвития и самосовершенствования.

Эффективная профессиональная социализация - важный итог образовательного воздействия, гарантирующий востребованность подготовленного специалиста у работодателя и страховку в случае структурной безработицы. Кроме того, данный процесс предполагает готовность человека к вынужденной ресоциализации, то есть усвоению новых ценностей, ролей, навыков взамен прежних, неправильно усвоенных, устаревших или требующихся в связи с переходом в принципиально иные социальные условия [3, с. 25].

Во многих субъектах РФ имеют силу локальные документы, посвященные профессиональному образованию и трудоустройству лиц с ОВЗ и инвалидностью, в соответствии с которыми органы субъектов государственной власти ответственны за создание для них условий для получения профессионального образования в соответствии с уровнем их общеобразовательной или профессиональной подготовки путем формирования государственных заданий на подготовку кадров и обеспечения образовательного процесса адекватными материально-техническими, дидактическими и методическими средствами обучения с учетом специфики ограничений возможностей здоровья данных лиц и медицинских показаний к обучению и труду. Учреждения НПО, СПО, ВПО обязаны осуществлять психолого-медико-педагогическую коррекцию ограничений возможностей здоровья обучающихся, направленную на восстановление или компенсацию нарушенных функций. Органы государственной власти субъектов РФ также обязаны принимать меры по трудоустройству лиц с ОВЗ по окончании обучения в

соответствии с полученным образованием в порядке, установленном федеральным законодательством, законами и иными локальными нормативными правовыми актами, путем предоставления услуг по профессиональной ориентации и адаптации, создания дополнительных рабочих мест для инвалидов и специализированных организаций, применяющих труд инвалидов, резервирования и квотирования для них рабочих мест с учетом вариантов трудового прогноза и предоставления субсидий предприятиям и организациям, применяющим труд инвалидов [2, с. 47].

Успешность профессиональной социализации и ресоциализации лиц с инвалидностью и другими ограничениями жизнедеятельности напрямую зависит от создания в системе профессионального образования комплекса необходимых и достаточных условий, совокупность которых позволяет получить усилить результативность такой работы. Несмотря на многообразие факторов, прямо или опосредованно влияющих на профессиональную социализацию лиц с ОВЗ, можно выделить наиболее значимые - инвариантные - условия, определяющие ее результаты.

Первым условием выступает рациональный выбор профессии/специальности. Это-своеобразная точка отсчета, определяющая актуальные жизненные приоритеты и мотивирующая молодежь и лиц с ОВЗ и инвалидностью трудоспособного возраста к приобретению профессиональных и социальных компетенций, а в дальнейшем - их совершенствованию и обогащению.

В основе рационального выбора профессии/специальности помимо учета индивидуальных особенностей, интересов, склонностей обучающихся должны лежать и экономические, территориальные перспективы их трудоустройства. Одновременно резко возрастает и роль ранней (в период школьного обучения) профессиональной ориентации, грамотного профессионального консультирования и профессионального подбора. В качестве научно обоснованных практических средств, позволяющих лицам с ОВЗ в процессе профориентации осознать свои возможности, познакомиться с требованиями профессии, испытать себя в различных видах профессиональной деятельности и принять решение в плане окончательного профвыбора, могут выступать профессиональные пробы. Они способствуют объективизации своих возможностей и жизненно-трудовых перспектив, оказывая определенное влияние на мотивацию профессионального обучения и дальнейшее трудоустройство.

В ходе профконсультирования инвалидов должны широко использоваться психодиагностические методики, с помощью которых выявляются профессиональные склонности и индивидуальные интересы, характер общей и трудовой мотивации,

особенности обучаемости, способности и личностные характеристики. Технологии профподбора позволяют сформулировать рекомендации о возможных сферах трудовой деятельности, наиболее соответствующих психологическим и физиологическим особенностям конкретного человека.

Второе условие – индивидуализация образовательного маршрута лиц с ОВЗ в системе профессионального образования. При его проектировании необходимо принять во внимание специальные образовательные условия, созданные для того или иного обучающегося на предыдущей (школьной) ступени, его собственные возможности и потребности, рекомендации врачей, специальных педагогов, психологов и социальных педагогов, а также характеристики микросоциального окружения. Характер и эффективность социализирующих влияний в период профессионального обучения напрямую будут зависеть от пространственно-временной организации индивидуального образовательного маршрута, дающей в отношении каждого из обучающихся развернутый ответ на ряд взаимосвязанных вопросов: «где, чему, как именно, кто должен учить; кто, где и как поможет трудоустроиться?».

Важную роль в обеспечении индивидуализации образовательного маршрута инвалидов призваны сыграть педагоги учреждений СПО, требования к профессиональным и личностным качествам которых значительно повышаются. Чтобы успешно обучать и воспитывать молодежь с ОВЗ и инвалидностью, они должны научиться уважать чужую индивидуальность в ее различных проявлениях, быть толерантными, объективными и справедливыми в оценочных суждениях, особенно деликатными и тактичными.

Поэтому третьим условием выступает целенаправленная подготовка педагогических работников к взаимодействию с обучающимися с ОВЗ и формирование реабилитационной направленности их профессионально-педагогической деятельности в рамках обучения по программам дополнительного профессионального образования (повышения квалификации, переподготовки).

Комплексный, системный характер социализирующих влияний – четвертое условие, выполнение которого связано с объединением усилий всех агентов и векторов социализации лиц с ОВЗ. Большое значение придается работе междисциплинарных команд, в которые помимо педагогов входят представители так называемых помогающих профессий- педагогов-психологи, социальные педагоги, специальные педагоги (дефектологи), медицинские работники, а также педагоги дополнительного образования. Специалисты первой группы помогают педагогам организовать учебную, познавательно-коммуникативную деятельность обучающихся с ОВЗ преимущественно

в учебное время с использованием коррекционно-развивающих технологий и средств. Педагоги дополнительного образования вовлекают их в разнообразные виды рекреационной деятельности, жестко не регламентированные по времени, но вместе с тем имеющие выраженную реабилитационную направленность.

Партнерство и доверительные отношения «на равных» с близким окружением, при необходимости корректировка их негативного влияния на качество и стиль жизни обучающегося – наиболее, на наш взгляд, продуктивная педагогическая тактика, приводящая к улучшению результатов профессионального обучения и обогащению жизненных компетенций лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Пятым условием выступает поддержка выпускников с ОВЗ и инвалидностью в период адаптации на рабочем месте. Трудно переоценить ее вклад в формирование положительной трудовой установки, стимуляции активности в применении полученных в процессе обучения профессиональных компетенций, стабилизации жизненных и профессиональных планов. В результате погружения вчерашнего студента в совершенно иной («настоящий», «взрослый») мир у него появляется или, наоборот, утрачивается уверенность в правильности выбранной профессии/специальности, нередко возникает потребность в определенном пересмотре и корректировке жизненных планов. И очень важно, чтобы в этот период он как личность и молодой специалист мог получить необходимую помощь от авторитетного, значимого для него и вместе с тем хорошо знакомого взрослого – педагога, обучившего его основам профессионального мастерства [1].

В Гуманитарно-педагогическом колледже ГГТУ в процессе социализации лиц с ОВЗ и инвалидностью, в первую очередь, соблюдаются следующие права на получение образования:

- общедоступность и бесплатность в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования (ст.5 Закона № 273-ФЗ);
- соблюдается соответствие требованиям федерального законодательства:
 1. Выписка из Конституции Российской Федерации.
 2. Федеральный закон РФ от 24.11.1995 г. №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
 3. Федеральный закон РФ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14.06.2013 г. № 464 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам СПО».
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.11.2013 г. № 1259 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)».
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2013 г. № 1367 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, специалитета, магистратуры».
7. Приказ Минтруда России от 04.08.2014 г. №515 «Об утверждении методических рекомендаций по перечню рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учётом их нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности».
8. Приказ Минтруда России от 31.07.2015 г. № 528н «Об утверждении порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребёнка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, и их форм»
9. Приказ Минобрнауки России от 09.11.2015 № 1309 «Об утверждении порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи»
10. Письмо к приказу Минобрнауки № 1309
11. Методические рекомендации об организации приема инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательные организации высшего образования (утв. Минобрнауки России 29.06.2015 № АК-1782/05)

В ГОУ ВО МО ГГТУ реализуется программа «Доступная среда», которая создана для интеграции в общественную жизнь инвалидов и лиц с ОВЗ, для комплексного подхода по обустройству и реализации безбарьерной среды, с помощью которой они будут быстрее адаптироваться в общество и чувствовать себя счастливее.

В ГГТУ создан план («дорожная карта») по повышению показателей доступности для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья объектов университета и предоставляемых на них услуг в сфере образования.

Программа «Доступная среда» включает:

- правила приема на обучение в ГОУ ВО МО ГГТУ («Особенности проведения вступительных испытаний для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов»);
- информация об особенностях проведения вступительных испытаний для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов;
- положение об обучении инвалидов и лиц с ОВЗ ГГТУ;
- приказ ГОУ ВО МО ГГТУ о работе по организации доступной среды;
- План мероприятий «Дорожная карта» ГОУ ВО МО ГГТУ по повышению показателей доступности для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья объектов университета и предоставляемых на них услуг в сфере образования.

В ГПК ГГТУ создаются специальные условия для получения образования лиц с ОВЗ и инвалидами, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания (адаптированные программы для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья), специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования (экранный увеличитель MAGic 13.0 Pro с речевой поддержкой; Jaws for Windows; речевой синтезатор; слуховой аппарат); обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность (контрастная маркировка ступенек; расширение дверных проемов и дверей; санитарно-техническое оборудование; рельефные и цветовые знаки) (ст.79 Закона № 273-ФЗ). Также в Государственном гуманитарно-технологическом университете имеется следующее оборудование: тактильные дисплеи Брайля PACMate 40; кресло-коляски; бегущие строки; информационные терминалы ИСТОК 42Р; автоматизированные рабочие места человека с ограниченными возможностями здоровья «Комфорт».

С января 2017 г. в Гуманитарно-педагогическом колледже используется система дистанционного обучения MOODLE, благодаря которой обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья и инвалиды могут получать учебный материал в полном объеме, а также выполнять задания и отслеживать свою успеваемость.

Процесс социализации для лиц с ОВЗ и инвалидов в колледже начинается с момента подачи документов в приемную комиссию ГГТУ. Сотрудники приемной комиссии всегда готовы помочь и подсказать в выборе профессии. Набор в ГПК осуществляется по 2 специальностям – Специальное дошкольное образование и Документационное обеспечение управления и архивоведение. На СДО обучаются 4 человека с инвалидностью (3 человека с третьей группой и 1 ребенок-инвалид), на ДОУА

обучаются 4 человека (3 человека с третьей группой инвалидности и 1 человек со второй группой инвалидности). Все они обучаются по обычным образовательным программам.

Однокурсники и педагоги положительно относятся к обучающимся данной категории, т.к. они очень старательны в учебе, участвуют во внеурочной деятельности, активно общаются со сверстниками и абсолютно никак не выделяются.

Социальным педагогом регулярно проводятся индивидуальные беседы с данными студентами на предмет их успеваемости и личных проблем. Педагог-психолог ежемесячно проводит различные тренинги, в которых активное участие принимают обучающиеся с инвалидностью. Преподаватели колледжа каждый год проходят курсы повышения квалификации по работе с лицами с ОВЗ и инвалидностью.

Каждый год в приемную комиссию приходят все больше абитуриентов с различными нарушениями, и наши двери всегда открыты для них, потому что они имеют такое же право на получение образования, как и обычные дети. Мы регулярно разрабатываем адаптированные образовательные программы для лиц с ОВЗ и инвалидностью, различные программы по сопровождению данной категории и с удовольствием работаем с такими детьми, ведь желание учиться и получать знания у них порой больше, чем у их сверстников.

Список использованных источников

1. Лебедева С.С. Развитие системы образования инвалидов // Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. Т. 4. Кн. 3. Развитие систем образования социально незащищенных групп взрослого населения. / Под ред. Н.А. Госкиной. – СПб., 2010. – С. 50-52.
2. Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: сб. статей / Под ред. М.С. Савиной. – М.: НИИРПО, 2008. – 93 с.
3. Старобина Е.М. Профессиональное образование инвалидов: Монография. – М.: «Интеллект-Центр», 2003. -192 с.

ИМИТАЦИОННАЯ ФИТБОЛ-ГИМНАСТИКА КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ ОСАНКИ И
КОМПЕНСАЦИИ ЗРИТЕЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ.

Корнеев А.О.,

учитель АФК,

председатель ШМО учителей физической культуры,

МОУ для обучающихся с ОВЗ,

Малаховская школа-интернат IV вида,

Россия, г.о. Люберцы

Аннотация. Данная статья раскрывает содержание авторского изобретения в области адаптивной физической культуры. Предложен новый способ коррекции осанки - имитационная фитбол – гимнастика (ИФГ) «Расслабляйся и двигайся, как кошка»- оздоровительная коррекционная гимнастика для детей с ОВЗ по зрению с использованием мяча для фитнеса (фитбола). Впервые предложена, разработана и обоснована методология корригирующих упражнений фитбол-гимнастики, имитирующих движения кошки, играющей с клубком. Цель и задачи комплекса гимнастики – профилактика и коррекция нарушений осанки, физическое и психоэмоциональное оздоровление детей с депривацией зрения от 6 до 14 лет, гармоничное развитие и их адаптация в социуме.

Комплекс составлен с учетом офтальмологических рекомендаций охраны зрения для детей с ОВЗ, обеспечивает коррекционно-компенсаторное развитие, экологическое воспитание и тьюторство школьников.

Комплекс ИФГ зарегистрирован в ФИПС, номер заявки изобретения №2018122853 от 22.06.2018 г.

Ключевые слова: способ коррекции осанки, дети с ОВЗ по зрению, фитбол-гимнастика, имитационные упражнения, экологическое воспитание, тьюторство.

Abstract. This article reveals the content of the author's invention in the field of adaptive physical culture. A new way to correct posture is proposed - imitation fitball - gymnastics (IFG) "Relax and move like a cat" - recreational correctional gymnastics for children with LH in vision using a fitness ball (fitball). For the first time, the methodology of correcting exercises of fitball-gymnastics imitating movements of a cat playing with a ball was proposed, developed and substantiated. The purpose and

problems of a complex of gymnastics – prevention and correction of violations of a bearing, physical and psychoemotional improvement of children with a deprivation of sight from 6 to 14 years, harmonious development and their adaptation in society.

The complex is made taking into account the ophthalmologic recommendations of protection of sight for children with LH, provides correctional and compensatory development, ecological education and tutoring of school students.

The IFG complex is registered in Federal Institute of Industrial Property (FIPS), the application number of an invention №2018122853 from 22/06/2018.

Keywords: a way of posture correction, Children with LH in vision, fitball gymnastics, imitating exercises, ecological education, tutoring.

Имитационная фитбол – гимнастика (ИФГ) «Расслабляйся и двигайся, как кошка» – это оздоровительная коррекционная гимнастика для детей с ОВЗ по зрению с использованием мяча для фитнеса (фитбола), включающая упражнения образно – подражательных движений животных, героев сказок, рассказов.

Проект ИФГ находится в стадии реализации. В рамках деятельности программы Региональной инновационной площадки - РИП-2016 г. (директор школы-интерната IV вида – А. П. Швец, руководитель РИП-2016 – Н. Э. Антипина, автор проекта «Создание Театрального парка как средства адаптации детей с ОВЗ») осуществился подготовительный этап проекта (31.01.2017-11.01.2018 гг.). В результате разработана и создана методика комплекса имитационной фитбол-гимнастики ИФГ «Расслабляйся и двигайся, как кошка». Основной этап реализации начался с 11.01.2018 г, когда на Педагогическом совете директор школы-интерната Анатолий Петрович Швец, курирующий данный проект, предложил продолжить апробацию гимнастики и внедрить ее на уроках АФК как инновационный способ коррекции осанки для детей с ОВЗ.

Цель и задачи проекта – коррекция нарушений осанки, физическое и психоэмоциональное оздоровление детей с депривацией зрения от 6 до 13 лет, гармоничное развитие и их адаптация в социуме.

Инновационность проекта состоит в том, что впервые предложена, разработана и обоснована методология корригирующих упражнений фитбол-гимнастики, имитирующих движения кошки. Гимнастика включает шесть имитационных упражнений: «Кошка отдыхает», «Кошка катает клубок», «Кошка вытягивает лапку», «Кошка обхватывает клубок», «Кошка смотрит в сторону», «Кошка слушает», при этом первое упражнение является релаксационным, а последнее – дыхательным.

Комплекс составлен с учетом офтальмологических рекомендаций охраны зрения для детей с ОВЗ, обеспечивает коррекционно-компенсаторное развитие, экологическое воспитание и тьюторство школьников.

Первое упражнение «Кошка отдыхает» - релаксационное. Цель упражнения: снижение повышенного тонуса глазных мышц и мышц тела; уменьшение психоэмоционального напряжения; подготовка к активным упражнениям. Цикл упражнения содержит смену представленных поз для релаксации, выполняется в течение 1 минуты в медленном темпе.

Второе упражнение «Кошка катает клубок» предназначено для укрепления опорно-двигательного аппарата, способствует развитию мышечного корсета: мышц спины и брюшного пресса; мышц надплечий и конечностей, развивает координацию движений. Траектория движения включает: попеременное или одновременное движение ладоней и стоп в позиции лежа на спине в течение одной минуты. Упражнение создает позитивное настроение, необходимое для успешного выполнения комплекса гимнастики.

Третье упражнение «Кошка вытягивает лапку» направлено на развитие и укрепления мышц поясничного отдела, развитие боковых и косых мышц живота, подвздошно-поясничной мышцы; устраняет эффект крыловидных лопаток за счет растягивания грудной мышцы; развивает двигательную координацию; уменьшает асимметрию, вызванную изменением дуги таза. Цикл упражнения предусматривает попеременное отведение ног « влево – вправо и слегка назад» с последующим фиксированием каждой из стоп на уровне противоположного колена. Выполняется в течение 1 минуты.

Четвертое упражнение «Кошка обхватывает клубок»- это активное асимметричное упражнение, цель которого уменьшение торсии и дуги искривления позвоночника в области грудного и поясничного отдела, развитие координации движения. Выполняется в течение одной минуты.

Траектория движения включает: повороты туловища, таза, отведение и заведение нижних конечностей в сторону, противоположную развороту позвонков, при этом, благодаря исходной позиции лежа на спине, исключается нагрузка на зрительный анализатор. Выполняется в течение минуты.

Пятое упражнение «Кошка смотрит в сторону» выполняется как индивидуально, так и в группе. Цель упражнения: развитие мышц шейно-воротниковой зоны, околопозвоночных мышц спины и брюшного пресса; тренировка мышц глаз, что является необходимым условием при занятиях со слабовидящими школьниками. Траектория движения включает поворот корпуса и рук с мячом слева направо, затем справа налево в позиции стоя. Данное упражнение выполняется не менее 10 раз в среднем темпе в течение одной минуты. При передаче фитбола взгляд

сопровождает мяч по кругу, при этом тренируются мышцы глаз, что является необходимым условием при занятиях со слабовидящими школьниками.

Шестое упражнение «Кошка слушает» направлено на формирование рефлекса позы за счет совмещения общего центра массы тела и центра тяжести мяча при посадке на фитболе. Это способствует улучшению кровообращения и лимфообращения в области шейно-воротниковой зоны позвоночника, что положительно сказывается на работе зрительного анализатора. Данное упражнение направлено на восстановление дыхания. Траектория движения: попеременное движение ладонями рук с заведением их за спину с образованием «ушек» в положении сидя на мяче в течение 1 минуты. Комплекс корригирующих упражнений составлен с учетом офтальмологических рекомендаций: исключаются наклоны головы и туловища вперед, поднятие тяжестей, вибрация. Исходные положения упражнений: полулежа и лежа на мяче (упр. 1,2,4) способствуют вертикальной разгрузке позвоночника, а использование свойств фитбола, озвученного бубенчиками, развивает сохранные анализаторы (остаточные зрение, слух, осязание). Комплекс ИФГ выполняют ежедневно 1-2 раза в течение 7-8 минут до появления положительной динамики в коррекции осанки.

В настоящее время физическое воспитание учащихся включает образовательный компонент. Комплекс ИФГ предлагает сочетать двигательную активность школьников с экологическими знаниями о жизни кошек. Так, экологический аспект гимнастики включает различные формы проектной деятельности школьников: изучение жизни кошек и наблюдение за их поведением, конкурсы сочинений, рисунков; выступления с презентациями, организация выставок, создание дневника «Жизнь замечательных кошек», интерактивные занятия в парке, природоохранную деятельность по формированию взаимосвязей «мяч - кошка – человек - парк». Индивидуальные работы сочетаются с коллективным творчеством, итогом которых является развитие коммуникативных способностей и адаптация детей с ОВЗ по зрению в социуме.

Комплекс ИФГ предусматривает тьюторство как форму интерактивных индивидуальных занятий для всех желающих научиться упражнениям гимнастики. Тьюторы проекта - это инструкторы-старшеклассники, оказывающие помощь учителю АФК в проведении выездных занятий в парках. Руководителем тьюторов и соавтором комплекса имитационной фитбол-гимнастики является Мария Александровна Корнеева, учащаяся 9-А класса МОУ гимназии № 46, г.о. Люберцы, Московской области. Тьюторство способствует пропаганде здорового образа жизни среди подрастающего поколения. Результаты двухлетней апробации комплекса в экспериментальной группе учащихся 6-7 классов (16 человек) подтверждают положительную динамику по улучшению осанки у 66% детей с ОВЗ по зрению на фоне отсутствия снижения остроты зрения у 75% человек, улучшение зрения на 0,01 диоптрия у 25% учащихся по сравнению с контрольной группой. Результаты диагностики по социально-психологической адаптации (методика- К. Роджерса и Р. Даймонда) выявили положительную динамику по

показателям теста «Адаптация» с 44% до 52%; и по результатам теста «Принятие других» с 41% до 56%, что подтверждает рост коммуникативной культуры и адаптации детей с ОВЗ в социуме.

Положительная динамика в результате внедрения фитбол-гимнастики по профилактике и коррекции осанки наблюдалась также у младших школьников и дошкольников в ходе занятий в Летнем парке п. Малаховка. Таким образом, использование комплекса корригирующих имитационных упражнений фитбол-гимнастики «Расслабляйся и двигайся, как кошка» позволило достичь положительного оздоровительного физического и эмоционального эффекта у детей с ОВЗ по зрению, при этом значительно возросла их коммуникативная культура и адаптация в социуме.

Комплекс ИФГ зарегистрирован в ФИПС, номер заявки изобретения №2018122853 от 22.06.2018 г.

Список использованных источников

1.Скиндер, Л.А. Физическая реабилитация детей с нарушениями осанки и сколиозом: учебно-методическое пособие. - Брест: БрГУ,2012. – 210 с.

2.Фомичева, Л.В., Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: Офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: учебно-методическое пособие. – СПб: КАРО, 2007. - 256 с.

3.Частные методики адаптивной физической культуры: учебное пособие /Под ред. Л. В. Шапковой. — М.: Советский спорт, 2003. — 464 с.

УДК 376.112.4

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В РАБОТЕ
УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

*Коротаева М. И.,
МБДОУ Д/С КВ №17 «Аистёнок»
учитель-логопед первой квалификационной категории
Россия, Московская область, г.о. Химки
E-mail: maria_korotaeva_logo@mail.ru*

Аннотация. В данной статье рассмотрена специфика и актуальность использования метода биологической обратной связи (БОС) в работе учителя-логопеда с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract. This article presents the specifics and relevance of using the biofeedback method (BOS) in the work of a speech therapist with children with disabilities.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, логопедическая работа, современные технологии, метод БОС.

Keywords: children with disabilities, speech therapist, modern technology, biofeedback method (BOS).

Закон «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует всем детям равные права на образование. В настоящее время активно ведется процесс включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения. Понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ) подразумевает под собой – детей, состояние здоровья которых, препятствует освоению образовательных программ общего образования без специальных условий обучения и воспитания. У детей могут наблюдаться разные по характеру и степени выраженности нарушения в физическом и/или психическом развитии (нарушения слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, задержки психического развития, интеллекта, расстройства аутистического спектра и множественными нарушениями развития). Для детей с ОВЗ составляются адаптированные к их возможностям индивидуальные программы обучения или используются специальные образовательные программы [1]. Инклюзивное образование предполагает включение ребенка с ОВЗ в общество здоровых сверстников как равного, но с учетом его особых потребностей в организации жизненного пространства [1].

В детском саду МБДОУ Комбинированного вида № 17 «Аистенок» функционируют группы для детей с нарушениями речи. Самую многочисленную группу детей с нарушениями речевого развития, составляют дошкольники с общим недоразвитием речи. Термином «общее недоразвитие речи» (ОНР) обозначаются

различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [3]. С учетом постоянного увеличения количества детей с речевой патологией, возникает необходимость в поиске актуальных методов профилактики и использовании современных логопедических технологий, в том числе компьютерных для устранения речевого дефекта. Среди технологий, применяемых в логопедической практике, для детей с ОВЗ, учителя – логопеды эффективно используют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Метод биологической обратной связи (БОС) - современный метод реабилитации, направленный на активизацию внутренних резервов организма для восстановления или совершенствования физиологических навыков. Его конечная цель - эффективная саморегуляция важных физиологических функций организма [2]. Метод БОС позволяет фиксировать физиологические параметры организма – ритмы сердца и мозга, температуру, мышечные реакции. При помощи приборов полученная информация преобразуется в видимую, слышимую, доступную и понятную для ребенка форму: свет, музыку, видеофильм. Благодаря приборам БОС, ребенок видит, слышит и начинает осмысливать то, что от него скрыто природой: внутренние органы и системы своего организма. Объясняя ребенку, что надо делать, он может сознательно начать управлять работой некоторых органов или систем. Изменения в работе организма отображаются на экране, через датчики, находящиеся на ребенке и связанные с компьютером, которые позволяют учителю - логопеду контролировать процесс.

Используя метод БОС возможно устранить у детей: расстройства фонации; функциональные нарушения голоса; нарушения темпа речи; заикание; нарушения чтения (дислексию) и письма (дисграфию); речевую тревогу; расстройства речи с нарушением слуха и зрения.

Применение метода БОС весьма эффективно для подготовки детей к школе (в качестве защиты от первичного стресса). В целях профилактики можно использовать для предупреждения нарушений голоса и речи, развития психосоматических заболеваний, оздоровления организма в целом.

Относительными противопоказаниями являются:

- возраст ребенка младше 4 лет;
- соматические заболевания;
- острые инфекционные заболевания.

Занятия с применением метода БОС начинаются только после получения допуска врача-педиатра.

Коррекционная работа по методу БОС проводится только на индивидуальных занятиях. Занятия проходят в форме игры. Предлагаемые задания постепенно усложняются. Компьютер оценивает эффективность проведенного сеанса, заносит данные в карточку ребенка и строит графики по результатам работы. Компьютер сам периодически определяет минуты отдыха, предназначенные для отдыха ребенка во время сеанса. В это время на экране монитора может появиться сюжет любимой сказки (их всего 9), или предложено путешествие (в «зоопарк», «город цветов» и т.д.), используя различные комплекты слайдов. В минуты отдыха ребенка учитель-логопед фиксирует правильность и устойчивость нового формирующегося навыка речевого дыхания. Среди преимуществ применения метода БОС стоит отметить: объективный контроль физиологических показателей функций; возможность целенаправленной коррекции речевых навыков и функционального состояния организма; использование резервных возможностей организма; обеспечение мотивации в процессе работы за счет использования компьютерных игровых технологий; активное участие ребенка в процессе саморегуляции; сокращение сроков формирования навыков, по сравнению с традиционными методиками, благодаря объективности, наглядности и максимальному включению различных анализаторов центральной нервной системы; ранняя профилактика различных нарушений. Технология БОС формирует правильное речевое дыхание, которое помогает в постановке и автоматизации звуков, переходя к свободной спонтанной речи, повышает интерес к занятиям и снижает нагрузку психоэмоционального напряжения. При соблюдении поэтапного процесса формирования речевого дыхания учащихся с патологией речи, обеспечивает стабильность получаемых результатов.

Список использованных источников

1. Малофеев, Н.Н. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья/ Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова. – М.: Просвещение, 2013. – 42с.
2. Сметанкин А.А. Открытый урок здоровья/ А.А. Сметанкин - Спб.: Питер Принт, 2005. – 160с.
3. Филичева Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. - М.: Просвещение, 1989. - 223 с.

ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ

*Коришунова С.В.,
МКОУ «Школа для учащихся с ОВЗ»,
учитель русского языка
Россия, г. Балашиха
E-mail: s_korshunova@mail.ru;*

*Смагина Н.В.,
МКОУ «Школа для учащихся с ОВЗ»,
учитель начальных классов
Россия, г. Балашиха
E-mail: svgnata@mail.ru;*

*Штокова Ю.Б.,
МКОУ «Школа для учащихся с ОВЗ»,
учитель-дефектолог
Россия, г. Балашиха
E-mail: miss.shtok@mail.ru*

Аннотация. Театрализованная деятельность является эффективным средством для социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, а также развития у них коммуникативных навыков.

Annotation. Theatrical activity is an effective means for the social adaptation of children with disabilities, as well as the development of their communication skills.

Ключевые слова: театральная деятельность; социальная адаптация; социальный опыт; коммуникативные навыки; учащиеся с интеллектуальными нарушениями.

Key words: theatrical activity; social adaptation; social experience; communication skills; students with intellectual disabilities.

Социальный проект театральная студия «Золотой ключик» реализуется в МКОУ «Школа ОВЗ». Все мероприятия данного проекта проводятся во внеурочное время и согласуются с планом воспитательной работы школы. В рамках воспитательной работы МКОУ «Школы ОВЗ» одно из значимых направлений – это вопрос социализации учащихся.

Проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья всегда имеет большую актуальность в обществе. Главная проблема детей с ограниченными

возможностями (интеллектуальными нарушениями) заключается в нарушении ребенка в связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, недоступности ряда культурных ценностей [2, с. 42]. Учащийся может быть также способен и талантлив, как и его сверстник, не имеющий проблем со здоровьем, но обнаружить свои дарования, развить их, приносить с их помощью пользу обществу ему мешает неравенство возможностей. Театрализованная игра позволяет решить многие актуальные проблемы, связанные с нравственным воспитанием, развитием коммуникативных качеств личности, с созданием положительного эмоционального настроя, решением коррекционных задач обучения и воспитания; помогает раскрыть духовный и творческий потенциал детей и дает реальную возможность адаптироваться в социальной среде.

Цель нашего проекта - развить социально - коммуникативные навыки у детей с ограниченными возможностями здоровья, через театрализованную деятельность.

Задачи, которые мы ставили перед собой в рамках реализации проекта:

- Формирование и развитие продуктивных видов деятельности, социального поведения и коммуникативных умений;
- Развитие и совершенствование речевой культуры, пластической выразительности, учитывая индивидуальные возможности каждого учащегося;
- Формирование базовых психологических качеств: самостоятельности, уверенности, толерантности;
- Развитие основных психических процессов и личностных качеств у детей с ОВЗ;
- Формирование и совершенствование чувства ритма, музыкальности и двигательной культуры;
- Создание положительной мотивации к трудовой деятельности и коррекция недостатков психофизического развития в процессе создания и изготовления театрального костюма.

Проект реализуется в три этапа:

- первый – подготовительный: разработка проекта, утверждение совместного плана мероприятий, комплектование группы учащихся;
- второй – практический: реализация совместного плана мероприятий;
- третий – итоговый: подведение итогов, обобщение практического опыта в области социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Театрализованная деятельность является эффективным средством для социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, а также развития у них коммуникативных навыков. Мы поставили перед собой задачу систематизировать

театральную деятельность в едином педагогическом процессе. В связи с этим, в МКОУ «Школа ОВЗ» была организована театральная студия «Золотой ключик», написана программа, разработанная для работы студии, которая ориентирована на детей с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями) в возрасте 9 - 13 лет (учащиеся МКОУ «Школа ОВЗ» 3-6 классы).

В основе проекта лежит идея- проживание разнообразие эмоций и примеров поведения в искусственно созданных условиях, дети с ОВЗ приобретают навыки поведения в социуме, в самостоятельной жизни. При разработке проекта, мы определили главные направления и приоритеты нашей деятельности, организовали четкое взаимодействие в рамках проекта. Данная программа строится на следующих концептуальных принципах:

Принцип успеха. Каждый ребенок должен чувствовать успех в какой-либо сфере деятельности. Это ведет к формированию позитивной «Я - концепции» и признанию себя как уникальной составляющей окружающего мира.

Принцип динамики. Предоставить ребёнку возможность активного поиска и освоения объектов интереса, собственного места в творческой деятельности, заниматься тем, что нравится.

Принцип доступности. Обучение и воспитание строится с учетом возрастных и индивидуальных возможностей учащихся, без интеллектуальных, физических и моральных перегрузок.

Принцип наглядности. В учебной деятельности используются разнообразные иллюстрации, видеокассеты, аудиокассеты, грамзаписи.

Принцип систематичности и последовательности. Систематичность и последовательность осуществляется как в проведении занятий, так в самостоятельной работе школьников. Этот принцип позволяет за меньшее время добиться больших результатов.

Наш социальный проект театральная студия «Золотой ключик» представляет собой систему, имеющую пять взаимосвязанных между собой направлений: «Основы актерской психотехники», «Техника и культура речи», «Ритмопластика», «Мастерская театрального костюма», «Театрализованная игра». Каждое направление выбрано не случайно. Почему же выбрано направление «Основы актерской психотехники»? Так как у детей с ОВЗ наблюдаются нарушения эмоционально волевой сферы, отмечаются недоразвитие эмоций, их незрелость. В процессе всего обучения используются общеразвивающие игры, специальные театральные игры и упражнения, направленные на развитие внимания, воображения, памяти, логики действия и поведения учащегося-актера.

Учащийся получает навыки публичного выступления, а так же приобретает навыки взаимодействия с другими персонажами на сцене. Этот опыт будет полезен в реальной жизни детям с ОВЗ, когда придется общаться с другими людьми, необходим для развития ораторских способностей, а так же даст возможность побороть страх публичного выступления [5, с. 56].

Направление «Техника и культура речи» выбрано исходя из того, что речь детей с ОВЗ часто монотонная, маловыразительная, лишена сложных и тонких эмоциональных оттенков, в одних случаях замедленная, в других - ускоренная. [2, с. 86.]. Упражнения, которые используются на занятиях, разрабатывают артикуляцию ребенка, повышая его навыки красивого и грамотного общения. Но самое главное - при тренировке артикуляционного аппарата наша мыслительная деятельность на рефлексорном уровне начинает работать активнее. Таким образом, занятия по данному направлению развивают не только дикцию, но и скорость мысли.

В связи с тем, что учащимся с ОВЗ характерна моторная неловкость, выражающаяся в замедленности движений, неуклюжести, в неравномерном характере движений [2, с. 323] учащимся предложен ряд занятий в рамках направления «Ритмопластика». Данное направление содержит в себе игры и упражнения ритмического, поэтического и музыкального характера. На занятиях создаются сюжетные танцевальные номера. За основу номера берется раскрытие образа, какого ни будь животного или сказочного героя. «Ритмопластика» позволяет укрепить здоровье учащихся с ОВЗ, развить чувство ритма, координацию движений и гибкость тела, развивать культуру взаимоотношений, чувство товарищества.

Следующее направление «Мастерская театрального костюма» связано с необходимостью обеспечить себя костюмами, подходящими под образ героя, что позволяет сформировать готовность и положительную мотивацию к труду, развивает творческие способности, умение работать в коллективе, прививает эстетический вкус, позволяет видеть результат своего труда, все это повышает самооценку учащихся с ОВЗ. В ходе занятий учащиеся знакомятся с профессиями: художник-модельер, художник - конструктор. Под руководством педагога учащиеся создают эскизы костюмов, обсуждают технологию пошива, создают план пошива изделия, уделяя особое внимание подбору тканей [4, с. 18].

Самым сложным направлением для реализации является «Театрализованная игра». Оно представляет собой разыгрывание в лицах литературных произведений (сказок, рассказов, специально написанных инсценировок). Театрализованные игры стали мощным педагогическим средством воспитания и использовались в рамках проведения,

не только календарных праздников, но и различных мероприятий, конкурсов. Различные роли делают ребенка более уверенным, социально компетентным. [1, с. 49].

В результате работы театральной студии «Золотой Ключик» учащиеся получили: возможность участия в региональном конкурсе «Лучший по профессии»; призовое место в муниципальном конкурсе чтецов «Я говорю с тобой из Ленинграда» среди общеобразовательных учреждений; большинство учащихся нашли новых друзей; ориентация на труд стала более значимой для учащихся; повысилась активность родителей учеников МКОУ «Школа ОВЗ» (высокий процент участия родителей в школьных мероприятиях); снизилось число учащихся группы риска; преодолели барьер отчужденности между учащимися МКОУ «Школа ОВЗ» и учащимися массовых образовательных учреждений (проведены совместные мероприятия).

Список использованных источников

1. Баряева Л.Б., Вечканова И., Загребаяева Е., Зарин А. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии: Учеб.-метод. пособие. - СПб.: СОЮЗ, 2001 - 310 с.;
2. Воронкова, В.В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: пособ. для учителей и студентов деф. факультетов/ В.В. Воронкова. - М.: Школа-Пресс, 1994 - 416 с.;
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк. Кн. для учителя/ В.В. Выготский. -М.: Просвещение, 1991 - 93 с.;
4. Гузаиров Р.Г. Школа белошвейки /Р.Г. Гузаиров -М.: Педагогика-Пресс, 1993 – 192 с.
5. Ковалец И.В. Азбука эмоций: практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере/ И.В. Ковалец. М.: Владос, 2003 - 136 с.;

РАЗВИТИЕ РИТМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Кострыкина О. С.,

воспитатель МБДОУ детский сад № 21

Россия, г. Долгопрудный

E-mail: pogranec75@bk.ru

Аннотация. В данной статье раскрывается актуальность проблемы развития ритмических способностей у детей с нарушением зрения, учитывая особенности их восприятия. Особое значение уделяется рекомендациям для педагогов дошкольного образования по организации работы в ДОО в области развития ритмических способностей у детей с нарушениями зрения. Также в данной статье подчеркивается важность разработки специальных дидактических пособий для наиболее продуктивной деятельности детей в условиях инклюзивного образования.

Annotation. This article deals with the topic of relevance and importance of the development of rhythmic abilities in children with visual impairment, due to the peculiarities of their perception. Special attention is paid to the recommendations for teachers of preschool education on the organization of work in the DOW in the field of development of rhythmic abilities in children with visual impairment. This article also emphasizes the importance of developing special teaching AIDS for the most productive activities of children in an inclusive education.

Ключевые слова: инклюзивное образование, нарушение зрения, чувство ритма, ритмические способности, ритмический ряд.

Key words: inclusive education, visual impairment, sense of rhythm, rhythmic abilities, rhythmic series.

Перед педагогическим коллективом ДОО компенсирующего вида для детей раннего и дошкольного возраста стоит задача подготовить своих воспитанников к обучению в школе, а в будущем – и к самостоятельной жизни. А для этого необходима достаточно полная коррекция и развитие компенсаторных механизмов у детей, максимальное приближение всего психического развития к нормальному состоянию.

Повседневная деятельность сложна и многогранна. Она сопряжена с ориентировкой в пространстве, восприятием окружающей действительности, самоконтролем и регуляцией поведения. Это требует от ребёнка напряжённого внимания, оперативного мышления, соответствующей памяти, быстроты и точности реакции и ряда других качеств.

При нарушении зрения зрительное восприятие резко отличается от восприятия нормально видящих людей по степени полноты, точности и скорости отображения. Из-за нарушения зрения дети довольно часто могут видеть не основные, а второстепенные признаки предметов, в связи с чем образ искажается и таким закрепляется в памяти. Знание особенностей развития детей с нарушением зрения указывает на актуальность и необходимость для них более углублённо и подробно изучать признаки и свойства предметов на протяжении всего дошкольного возраста.

Для того чтобы информация, получаемая слабовидящими детьми с помощью остаточного зрения становилась более полной и необходимо развитие ритмических способностей у детей. Ведь ритмическая организация является основой жизни. Все, окружающее нас, живет по законам ритма. Смена времен года, дня и ночи, биение сердца, возрастные процессы - все это и много другое подчинено определенному ритму.

Формирование чувства ритма идет параллельно с развитием эмоциональной, двигательной, речевой и познавательной сфер.

Развитием чувства ритма рекомендуется заниматься с самого раннего возраста и в доступной для дошкольников форме: ритмических упражнениях и играх. В игровой форме дети овладевают движениями общей и мелкой моторики, учатся находить ритмическую организацию в музыке и речи, выкладывать орнаментальные узоры. Работа по развитию чувства ритма ведется в процессе овладения детьми различными видами деятельности на музыкальных и физкультурных занятиях, на занятиях по рисованию, аппликации, развитию речи, в ходе подвижных, хороводных, дидактических игр и игр-драматизаций. Все занятия носят индивидуально-дифференцированный характер в зависимости от потребностей в них ребёнка. [1]

Развитие ритмических способностей особенно у детей с нарушением зрения способствует развитию восприятия, внимания, памяти, наблюдательности, способности анализировать, сравнивать, выделять характерные, существенные признаки предметов и явлений окружающего мира, делать простейшие обобщения. Здесь прослеживается очень тесная связь с развитием сенсорных способностей: совершенствуется восприятие детей путём активного использования органов чувств (зрение, слух, осязание), обогащается чувственный опыт и умение фиксировать полученные результаты в речи, развивается умение использовать эталоны как общепринятые свойства и качества предметов (цвет,

форма, размер, материал и т. п.). Так же совершенствуется координация руки и глаза, развивается мелкая моторика рук, умение созерцать предметы, направляя внимание на более тонкое различие их качеств.

Учитывая особенности развития слабовидящих дошкольников, я пришла к выводу о необходимости использования ритмических игр и упражнений как дополнение к основной программе воспитания и обучения в ДОО под редакцией Н. Е. Вераксы. Ведь эти игры и упражнения можно использовать на занятиях по развитию речи, ФЭМП, художественному творчеству, музыкальных и физкультурных занятиях, на прогулке, в вечернее время. Они могут быть индивидуальными или групповыми. Ритмическая способность развивается в процессе любой деятельности (предметно-практической, игровой, продуктивной). Но для того, чтобы успешно выполнить задание ребёнку необходимо хорошо представлять предмет или явление, а накопление зрительного опыта у детей с нарушением зрения осуществляется медленнее. Поэтому детей необходимо учить поэтапному обследованию предметов и умению анализировать их основные признаки.

Ритмические игры и упражнения можно использовать со второй младшей группы. Задания вначале берутся самые наипростейшие: чередование двух полосок, предметов, геометрических фигур по цвету или размеру (это задание можно использовать на занятиях по ФЭМП или рисованию); чередование воспроизведения различных звуков (громко-тихо). Очень хорошо в работе с маленькими детьми использовать музыкальные инструменты: колокольчики, ложки, бубен.

В средней группе задания усложняются: чередование полосок или геометрических фигур происходит по двум признакам (например, большая жёлтая полоска чередуется с маленькой красной). Так как дети в средней группе уже умеют считать, то воспроизведение ритмического ряда на музыкальных инструментах может быть таким: три громких удара, затем два тихих. В этом возрасте можно начинать работу по развитию двигательных ритмов (два раза топнуть ножкой, три раза хлопнуть).

В старшей группе задания ещё больше усложняются: чередование происходит по трём признакам (цвету, форме и величине) или три предмета могут чередоваться по цвету (синий, красный, зелёный, далее ритмический ряд повторяется). Развитие слуховых и двигательных ритмов могут быть взаимосвязаны: например, два раза громко хлопнуть в бубен, высоко подняв его над головой, три раза тихо хлопнуть в бубен, спрятав его за спину, четыре раза громко хлопнуть в бубен, держа его на уровне груди. Так же можно изготовить дидактические игры на продолжение ритмического ряда или на выявление ошибки в ритмическом ряду.

В подготовительной группе чередование предметов происходит по четырём признакам (цвету, форме, толщине и величине) или четыре предмета могут чередоваться по цвету (синий, оранжевый, красный, зелёный, далее ритмический ряд повторяется). Развитие слуховых и двигательных ритмов взаимосвязаны и ещё больше усложняются. К уже имеющимся дидактическим играм можно изготовить игры, в которых будут использоваться геометрические фигуры. Например, круг, квадрат, прямоугольник поделён на несколько сегментов, в каждом сегменте одинаковый узор, но только один из сегментов является образцом для повтора. Ребёнок может либо раскрашивать остальные сегменты либо выкладывать их из геометрических фигур.

В любом возрасте развитием ритмических способностей можно заниматься на занятиях по художественному творчеству. В младшей и средней группах в качестве образца можно давать филимоновские или дымковские игрушки. В старшей и подготовительной группах дети при помощи чередования разноцветных линий и геометрических фигур могут расписывать тарелочки, кувшинчики и т. п., рисовать простейшие пейзажи. Изображения могут быть как плоскостными, так и объёмными, вылепленными на занятиях по лепке.

Механизм формирования ритмической способности предусматривает последовательное построение ритмических моделей различной модальности, основанных на базовых пространственно-временных построениях: повторе, чередовании, симметрии, их координацию и трансформацию за счет установления интегративных связей.

Структурные компоненты любой работы с детьми с нарушением зрения должны отражать переходы с одного вида воспринимающей деятельности воспитанников на другой (зрительной, слуховой, двигательной), реализуя принципы динамичности детского восприятия и смены видов деятельности (художественно-речевой, музыкальной, изобразительной, театрально-игровой, художественно-продуктивной – ручной труд, конструирование). [2]

Работа строится по концентрическому принципу, когда к одному и тому же упражнению педагог и дети возвращаются неоднократно. Включаются разнообразные занятия, предполагающие активные формы обучения.

Построение ритмического ряда любой модальности выполняется на основе повторяемости, чередования составляющих его элементов. Очень важно определить оптимальный для ребенка темп выполнения заданий.

Модели могут быть представлены в виде зрительных ритмических рядов – дорожек из мозаики, счетных палочек, плоскостных геометрических форм, рисования линий

различной протяженности и направленности. Благодаря этому преодолевается фрагментарность восприятия, замещение сложных действий простейшими операциями, формируется целостное восприятие зрительного ряда, усваивается пространственная упорядоченность движения слева направо.

Показателями результативности являются:

1. способность удерживать ритмический ряд любой модальности и воспроизводить его по показу, образцу, речевой инструкции;
2. улучшение устойчивости и дифференциации слухового восприятия и фонематического слуха;
3. сформированность сенсорных эталонов цвета, величины, формы;
4. усвоение оптико-пространственных представлений на основе устойчивых межанализаторных связей;
5. развитие автоматизированных движений руки.

В связи с тем, что у детей с нарушениями зрения имеются трудности зрительного восприятия все пособия должны быть преобразованы в соответствии с офтальмологическими данными (острота зрения, диагноз, рабочая поверхность, зрительная нагрузка):

- при дальнозоркой рефракции рекомендуется усиленная зрительная нагрузка и применяются пособия и материалы более мелкого размера;
- при близорукости не допускается зрительная перенагрузка, и пособия и материалы даются более крупного размера;
- при низкой остроте зрения необходим контур предмета;
- для слабовидящих детей контур должен быть выпуклым;
- детям с расходящимся косоглазием материал предъявляется индивидуально на горизонтальной поверхности;
- детям со сходящимся косоглазием предъявлять материал только вертикально, либо на подставке.

Список используемой литературы

1. Аветисов Э.С., Ковалевский Е.И., Хватова А.В. Руководство по детской офтальмологии. – М.: Медицина, 1987. 496 с.: ил.
2. Малева, З. П. Развиваем зрительное восприятие в дидактических играх и упражнениях [Текст] / З. П. Малева // Воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. – 2009. – № 3. – С. 16–32.
3. Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. – М.: Владос, 2008. 256 с., ил.

СЕМЕЙНО-ЦЕНТРИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА
РАННЕГО ВОЗРАСТА

*Кошечкина Т. В., канд. пед. наук,
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
кафедра специального и инклюзивного образования,
доцент,
Россия, г. Москва.
E-mail: koshtav@yandex.ru*

Аннотация. В статье описана модель, включающая возможные статусы ребенка в процессе социализации в рамках семьи, а также переменные, влияющие на успешность коррекционного воздействия.

Abstract. The article describes a model that includes the possible status of the child in the process of socialization within the family, as well as variables that affect the success of corrective action.

Ключевые слова: социализация, ранний возраст, семья, статус, переменная.

Keywords: socialization, early age, family, status, parameter.

Процесс усвоения ребенком ценностей, норм и форм поведения общества (то есть процесс социализации) невозможно рассматривать без учета семейной микросреды.

По Р. Сирсу [2], социализация включает 3 основные фазы: фаза рудиментарного поведения – базируется на врожденных потребностях и научении в раннем детстве, в первые месяцы жизни; фаза первичных мотивационных систем – научение внутри семьи (основная фаза социализации); фаза вторичных мотивационных систем – научение вне семьи (выходит за пределы раннего возраста и связана с поступлением в школу).

В процессе индивидуального развития ребенок или последовательно реализует три статуса: объект, предмет и средство социализации. От того, какой из этих статусов приоритетен, зависит результата процесса социализации уже на ранних ее этапах.

Рассмотрим подробнее каждый из выделенных статусов.

1. Ребенок как субъект социализации. Взаимодействие ребенка с окружающим социальным контекстом предоставляет ему примеры различных стратегий социального взаимодействия. В процессе анализа этих примеров по мере развития мышления формируются все более сложные модели поведения, приемлемые и результативные в конкретном социальном окружении. Данные модели учитывают не только реально наблюдаемые примеры, но и ценности самого ребенка, его индивидуальные особенности.

В данном случае ребенок постепенно уравнивает внешние и внутренние модели и определяет свое место в социальной иерархии.

2. Ребенок как объект социализации. Любая семья на момент рождения ребенка уже имеет устойчивые представления о модели социальной структуры, сложившейся у каждого из родителей. Именно модели, поскольку любая социальная структура трансформируется в представлении каждого индивидуума, приобретая индивидуальные, как правило, несколько искаженные индивидуальным сознанием черты. Примером тому может послужить оценка тесного телесного контакта при социальном взаимодействии у людей различных национальностей, возрастных групп или представителей различных субкультур. Соответственно, любая семья или ее отдельный представитель имеет также свои взгляды на то, какие ценности и формы поведения должен усвоить ребенок. То есть процесс социализации уже не стихийен и в гораздо меньшей степени зависит от индивидуальных особенностей и потребностей самого ребенка и специфики его окружения.

3. Третий вариант, когда ребенок является средством социализации семьи. Исходные данные те же. У семьи или отдельного ее члена есть представления о социальных нормах и ценностях. И одним из индикаторов успешности по данным нормам является ребенок, вернее, его формы поведения и сформированные ценности. Парадоксальная ситуация – мама сама может совершенно не демонстрировать модель помощи пожилым родственникам. Но в ее категории ценностей хорошая мама – это та, которая научила своего ребенка уважать бабушек-дедушек. В данном случае цель не усвоение ребенком этих норм, а их демонстрация ребенком, когда нужно, чтобы мама могла почувствовать себя «хорошей матерью». Индивидуальные потребности ребенка в данном случае учитываются в наименьшей степени, поскольку целью в итоге является разрешение каких-либо личностных противоречий самого представителя семьи, зачастую, в ущерб ребенку.

Современная нормативно-правовая база образования и воспитания предоставляет семье огромные возможности для реализации своих потребностей. В ряде случаев эффективная социализация ребенка может полностью противоречить ценностным установкам семьи (ребенок – глава мальчишеской «банды», сильный лидер, у мамы – убеждение, что драться это плохо и т.д.) Тогда любые действия семьи будут направлены на формирование «хорошего, правильного» ребенка в ущерб его эффективной социализации. В ситуации, когда родители определяют образовательный маршрут ребенка, в большом количестве случаев, они руководствуются в большей степени своими, зачастую ими неосознаваемыми, мотивами. В модели транзактного анализа Эрика Берна

[1] диалог специалистов образования с семьей в таком случае выглядит диалогом взрослого с испуганным или обиженным ребенком, либо взрослым, диктующим свою экспертную позицию для подтверждения собственной значимости.

Как следствие такого в семейно-центрированной модели социализации ребенка возможно выделить следующие переменные:

1. Статус ребенка в процессе социализации
2. Структура индивидуальных представлений и ценностей у семьи и вектор их развития
3. Структура индивидуальных представлений и ценностей у ребенка и вектор их развития
4. Наличие противоречий между целевыми установками ребенка и семьи на социализацию

Учет данных переменных позволяет определить наличие внутренних социальных конфликтов в микросреде семьи, уточнить целевой компонент социализации ребенка, направить коррекционную работу на устранение имеющихся противоречий и повысить эффективность оказываемого коррекционного воздействия.

Список использованных источников

1. Берн Э. Трансакционный анализ в психотерапии. М., Эксмо, 2015.
2. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. -- М., Российское педагогическое агентство. 1996

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ДОШКОЛЬНИКОВ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.

*Крутякова Е. Н., канд. пед. наук,
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
кафедра специального и инклюзивного образования,
доцент,
Россия, г. Москва.
E-mail: eugenia-krutyakova@yandex.ru*

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы разработки индивидуальной траектории обучения детей с нарушениями в развитии на этапе дошкольного образования.

Annotation. The article discusses the development of an individual learning path for children with developmental disabilities at the pre-school education stage.

Ключевые слова: дошкольное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, адаптированная образовательная программа, адаптированная основная образовательная программа.

Keywords: preschool education, children with disabilities, adapted educational program, adapted basic educational program.

Вопросы, связанные с обучением и воспитанием дошкольников с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно актуальны для современной практики дошкольного образования в связи с изменениями законодательной базы, касающейся начальной ступени общего образования, апробацией примерных адаптированных программ дошкольного образования и тем значительным изменением контингента воспитанников детских садов, которое произошло за последние годы.

Психолого-педагогическая коррекция и адаптация различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья уже значительное количество времени является проблемным полем научных исследований ведущих отечественных ученых, таких как Е.Ф.Архипова, Е.Р.Баенская, Т.В.Волосовец, А.В.Запорожец, И.Ю.Левченко, К.С.Печора, О.Г.Приходько, Е.А.Стребелева, и многих других, посвятивших свои научные труды совершенствованию психолого-педагогической помощи детям с нарушениями в развитии.

Отличительной чертой современной практики коррекционно-развивающей работы стала не только разработка научных подходов и накопление практического опыта обучения детей с особенностями развития, но и совершенствование нормативно-правовой базы, регулирующей получение образования лицами с ОВЗ на разных возрастных этапах. Основные понятия, определяющие различные аспекты процесса получения образования лицами с ОВЗ, в том числе и

на начальной ступени общего образования – в дошкольном образовании, даны в Законе об образовании в РФ и в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО, Стандарт).

Уточнены цели, задачи и формы получения образования для различных категорий детей с ОВЗ на разных ступенях образования, факторы, способствующие достижению максимального положительного результата обучения каждого ребенка в соответствии с его особыми образовательными потребностями, определены последовательность и содержание деятельности администрации и педагогического коллектива образовательной организации при проектировании образовательного маршрута ребенка с особенностями развития, дано определение Адаптированной образовательной программы, разрабатываемой каждой образовательной организацией для обучения детей с ОВЗ. В статье 79 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» указано, что содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида [1].

В соответствии с Требованиями к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему важно отметить фактор, степень реализации которого несомненно оказывает влияние как на качество программ, разрабатываемых образовательной организацией, так и на качество обучения детей с особенностями развития. Стандарт позволяет (Пункт 2.5. ФГОС ДО) каждой дошкольной образовательной организации определять продолжительность пребывания в ней воспитанников, организовывать режим работы, устанавливать предельную наполняемость групп в соответствии с объемом решаемых задач образовательной деятельности [2]. Расширение практики разработки индивидуальных образовательных маршрутов для различных категорий детей с особенностями развития с учетом социального запроса их семей обеспечивает доступность дошкольного образования, условия обучения и воспитания, комфортные для всех детей.

Дети с ограниченными возможностями здоровья принимаются на обучение по адаптированной образовательной программе дошкольного образования с согласия родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Стоит отметить, что при зачислении в дошкольную образовательную организацию ребенка с ОВЗ важным обстоятельством, влияющим на качество его адаптации в новых образовательных условиях, а, в иных случаях, и на состояние его здоровья, является то получил ли ребенок с ОВЗ рекомендации, касающиеся специфики его обучения от территориальной ПМПК или медицинской комиссии (МСЭ) до поступления в детский сад или особенности в его развитии были выявлены уже на этапе его обучения. Не менее важным, по отзывам практиков, является наличие в организации психолого-медико-педагогического консилиума, в задачу которого входит объединение деятельности педагогического коллектива по

проектированию и реализации индивидуального образовательного маршрута для дошкольника с ОВЗ, распределение и согласование действий каждого участника образовательного процесса, отслеживание динамики коррекционно-развивающей работы и обеспечение непрерывности ее осуществления.

При зачислении в детский сад ребенка с особенностями развития рабочая группа, в которую входят специалисты психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) или (при его отсутствии) заведующий, специалисты и воспитатели ДОО приступают к проектированию для его обучения Адаптированной образовательной программы, соответствующей рекомендациям ПМПк или медицинской комиссии.

В настоящее время разработаны и представлены в Реестре Примерных основных образовательных программ на сайте государственной информационной системы Министерства образования Российской Федерации <http://fgosreestr.ru/> семь Примерных основных образовательных программ дошкольного образования (Одобрены решением от 7.12.2017 г. Протокол № 6/17), каждая из которых разработана с учетом специфики дошкольного образования в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования [3]. Примерные адаптированные образовательные программы являются документами, представляющими примеры вариативных способов достижения целевых ориентиров дошкольного образования для различных категорий детей с ОВЗ, с учетом которых организации, осуществляющие образовательную деятельность на уровне дошкольного образования, самостоятельно разрабатывают и утверждают основную общеобразовательную программу дошкольного образования для детей с выявленными нарушениями в развитии. Модульный характер представления содержания Программ позволяет конструировать адаптированные образовательные программы, максимально соответствующие образовательным потребностям ребенка с ОВЗ и включать родителей ребенка с особенностями развития в коррекционно-развивающий процесс с момента проектирования индивидуального образовательного маршрута дошкольника.

В каждой из Примерных АООП подчеркивается значимость активного участия родителей и всех специалистов, работающих с детьми, в проектировании, реализации и оценке качества образовательного процесса. Согласованность требований к организации развивающей среды, совместной и самостоятельной деятельности ребенка, наличие партнерской позиции взрослого и партнерской формы организации образовательного процесса проявляющаяся через сотрудничество взрослого и детей в коммуникации и игровой деятельности оказывает положительное влияние как на гармонизацию стиля семейного воспитания, так и на продуктивность коррекционно-развивающего обучения. Активное участие семьи ребенка с особенностями развития в проектировании, реализации и оценке динамики коррекционно-развивающей работы в значительной степени влияет на ее эффективность даже при наличии значительных ограничений деятельности у ребенка.

Наряду с общими подходами к созданию мотивирующей развивающей среды для обучения детей с ОВЗ, существуют и некоторые особенности для ряда категорий детей. Примерные адаптированные образовательные программы дошкольного образования детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также слепых, слабовидящих детей и детей с амблиопией и косоглазием содержат специальные указания на то, что они разработаны с учетом специальных образовательных потребностей детей данных категорий, не имеющих умственной отсталости и других нарушений (соответственно сенсорных или двигательных). Следовательно, рекомендации ПМПК и адаптированная образовательная программа такого ребенка должны учитывать все факторы, влияющие на его развитие и возможности адаптации в образовательной организации.

Значительными являются также особенности реализации АООП ДО детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), разработанной с учетом специальных и специфических особенностей данной категории детей, рассчитанной на пролонгированный срок их обучения (от двух месяцев до семи-восьми лет). В Программе содержится указание на возможность ее использования «специалистами служб ранней помощи, лекотек, семейных дошкольных групп, центров игровой поддержки ребенка; педагогическими работниками дошкольных образовательных организаций в условиях деятельности групп компенсирующей и комбинированной направленности, групп кратковременного пребывания, «Особый ребенок», в «ресурсных группах», а также в рамках реализации дошкольного образования на дому» [3].

Подчеркивая значительные позитивные изменения, произошедшие в отношении развития методической и организационно-правовой базы дошкольного образования детей с особенностями развития, следует отметить необходимость дальнейшей разработки Примерных адаптированных образовательных программ для детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии, расстройствами аутистического спектра; дальнейшего совершенствования нормативно-правовых, финансовых, научно-методических, кадровых, информационных и материально-технических ресурсов для создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и специальными образовательными потребностями.

Список использованных источников

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 -ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155)
3. Государственная информационная система Министерства образования Российской Федерации. Реестр Примерных основных образовательных программ. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/> (дата обращения 20.10.2018).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛЭПБУК В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ -
ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ОВЗ В ДОО

Кулюкина И.П.

высшая квалификационная категория,

МДОУ «Детский сад № 17 комбинированного вида»,

учитель – логопед,

Россия, г.о. Электросталь

E –mail:katerinka21281@mail.ru

Аннотация. Данная статья включает в себя использование технологии лэпбук в групповой, подгрупповой и индивидуальной работе учителя – логопеда с детьми с ОВЗ в ДОО. Целью этой работы является выравнивание речевого и психофизического развития детей и обеспечение их всестороннего гармоничного развития, что соответствует требованиям ФГОС дошкольного образования.

Abstract. This article includes the use of lapbook technology in the group, subgroup and individual work of the teacher - a speech therapist with children from the LOH to the PEI. The purpose of this work is to equalize the speech and psychophysical development of children and ensure their comprehensive harmonious development, which meets the requirements of FSES preschool education

Ключевые слова: ФГОС дошкольного образования; коррекционно - развивающие задачи; дидактический материал; образовательный процесс, игровая, познавательная, исследовательская и творческая активность, лэпбук.

Keywords: FSES of preschool education; correction-and development –training centres; didactic material: educational process: game, cognitive, research and creative activity; lapbook.

В связи с внедрением ФГОС ДОО педагоги находят и внедряют идеи и способы обучения, соответствующие современным требованиям, предъявляемым к образованию и воспитанию дошкольников. Одним из таких средств обучения дошкольников является лэпбук или иными словами тематическая или интерактивная папка. В этой папке собирается материал по определенной теме.

Лэпбук отвечает требованиям ФГОС дошкольного образования к пространственной предметно-развивающей среде: информативен, так как в одной папке можно разместить достаточно много информации по определенной теме, а не подбирать различный дидактический материал, полифункционален, так как способствует развитию творчества, воображения, где есть возможность использовать его как с подгруппой детей, так и индивидуально; обладает дидактическими свойствами, а так же является средством художественно — эстетического развития ребенка, приобщает его к миру искусства; вариативен - существует несколько вариантов использования каждой его части Структура и содержание лэпбука доступны детям дошкольного возраста с ТНР. Оно обеспечивает игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников.

Я работаю учителем – логопедом в группе с детьми с ТНР. Направленность моего лэпбука - «Лексическим темы».

Все группы МДОУ «Детский сад № 17 комбинированного вида» работают по перспективному планированию лексических тем на весь учебный год в зависимости от возраста детей. Работая над определённой лексической темой в данном лэпбуке, мы стараемся затронуть все образовательные области. Материал распределен по всем пяти направлениям (*«Речевое развитие», «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие»*). Наполняемость лэпбука разнообразна. Это зависит от возраста детей и задач, поставленных программой и педагогами.

Работой по образовательной области *«Речевое развитие»* в логопедической группе руководит учитель-логопед, а другие специалисты подключаются к работе и планируют образовательную деятельность в соответствии с рекомендациями учителя- логопеда.

Работа с лэпбуком рассчитана на детей с тяжелыми речевыми нарушениями на 2 года обучения. «Общее недоразвитие речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой нарушение, охватывающее как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы языка» [1, с. 9].

Планирование работы с лэпбуком учитывает особенности речевого и общего развития детей данной речевой патологии и является итогом тематической недели. В течение рабочей недели я даю различные задания на вечернее время воспитателям группы для работы с детьми: это и групповые беседы по теме, и различные подгрупповые задания и игры, и индивидуальные упражнения по тем разделам, которые нуждаются в коррекции. А также существует взаимосвязь с музыкальным руководителем, где решаются задачи коррекции фонематического слуха, слоговой и просодической структуры речи. И с инструктором физкультуры, где корректируются такие задачи, как ориентировка в пространстве, в собственном теле, развитие общей и мелкой моторики и т.д.

Цель педагогического воздействия с помощью работы с лэпбуком направлена на выравнивание речевого и психофизического развития детей и обеспечение их всестороннего гармоничного развития.

По ФГОС работа с лэпбуком имеет в своей основе следующие принципы [3, с. 1]:

- *принцип индивидуализации, учета возможностей, особенностей развития и потребностей каждого ребенка;*
- *принцип признания каждого ребенка полноправным участником образовательного процесса;*
- *принцип поддержки детской инициативы и формирования познавательных интересов каждого ребенка;*
- *принцип интеграции усилий специалистов;*
- *принцип конкретности и доступности учебного материала, соответствия требований, методов, приемов и условия образования индивидуальным и возрастным особенностям детей;*
- *принцип систематичности и взаимосвязи учебного материала;*
- *принцип постепенности подачи учебного материала;*
- *принцип концентрического наращивания информации в каждой из последующих возрастных групп во всех пяти образовательных областях.*

Так для детей старшего дошкольного возраста (первый год обучения) он включает в себя [2, с. 93] : задачи по развитию словаря, работе по формированию и совершенствованию грамматического строя речи, развитию фонетико – фонематической системы языка, затрагивая развитие просодической стороны речи, работу над слоговой структурой, так же идет работа по развитию связной речи и речевого общения. Особое место в работе с детьми с ТНР занимает познавательное развитие и развитие психических функций.

В работе с лэпбуком находит место и конструктивно – модельная деятельность, которая помогает развивать тонкую пальцевую моторику в работе с дидактическими игрушками, играми, в пальчиковой гимнастике.

Так же работа с лэпбуком предполагает театрализованные игры, где развивается умение «инсценировать стихи, песенки, разыгрывать сценки по знакомым сказкам, совершенствуются творческие способности, исполнительские навыки, воспитывается артистизм, эстетические чувства, развивать эмоции, воображение, фантазию, умение перевоплощаться, духовный потенциал.

Для детей подготовительной к школе группы (второй год обучения) коррекционно - обучающие и коррекционно - развивающие задачи усложняются по всем разделам программы:

совершенствуются навыки словообразования, закрепляется правильное употребление грамматических категорий, развивается самостоятельная связная речь.

Все коррекционно-развивающие индивидуальные, подгрупповые (индивидуальные) и подгрупповые занятия в соответствии с Программой носят игровой характер, насыщены разнообразными играми и развивающими игровыми упражнениями.

Разработанный и внедренный в мою практическую деятельность лэпбук состоит из 3 блоков и содержит в себе множество кармашек, окошечек для размещения дидактического материала.

1 блок (центральная часть) служит для развития словарного запаса, высших психических функций – памяти, внимания, мышления и развития мелкой моторики. Он представлен играми и дидактическим материалом:

- предметными и сюжетными картинками по данной лексической теме,
- рубрикой «Это интересно», в которую может входить дополнительная информация для детей, например, эволюция развития транспорта (от лошади до автомобиля...),
- д / играми «Лабиринты», «4 лишний», «Продолжи ряд» и т.п.,
- д / упражнениями «Собери , выложи из спичек картинку», «Обводка, штриховка».

2 блок служит для развития лексико – грамматических категорий. В него входят такие игры, как:

- «1 –много»,
- «Большой – маленький»,
- «Какой, какая, какие?»»,
- «Мой – моя – мои»,
- «Образуй правильно» и т.д.

3 блок направлен на развитие связной речи с использованием пальчиковой гимнастики, упражнений на дыхание с проговариванием речевого материала, мнемотаблиц и схем для составления детьми рассказов, сказок. Он представлен разделами:

- «Загадки, пословицы, поговорки»,
- «Расскажи – ка» с набором стихов, диалогов, небольших сказок и рассказов по теме,
- различные виды пальчиковой гимнастики (с предметами – с шарами су – джоку, карандашами, природным материалом и т.д., без предметов),

- физминуток с использованием общеразвивающих упражнений; речи с движением (элементы логоритмики); методики «Расскажи стихи руками»; упражнений на релаксацию с элементами психогимнастики; упражнений на дыхание,
- «Почитаем» (художественная литература).

По мере усвоения детьми данного материала, дидактические игры меняются и усложняются. Например, дети через 2 - 3 месяца обучения усвоили уменьшительно – ласкательные формы существительных (игра «Большой - маленький»). Тогда я заменяю эту игру ,например, на игру «Родственные слова».

Лэпбук способствует развитию творческого мышления, развивает познавательный интерес, способствует развитию мелкой и общей моторики детей. Ребенок учится самостоятельно собирать и организовывать информацию. Лэпбук помогает объединить родителей и детей, в ходе совместно его изготовления в процессе реализации определенного проекта.

Он помогает ребенку по своему желанию организовать информацию по изучаемой теме и лучше понять и запомнить материал (особенно если ребенок визуал). Ребенок не раз будет возвращаться к тематической папке, чтобы полистать ее, поиграть в игры, распложенные в ней, и незаметно для себя повторить пройденный материал.

Результаты работы с лэпбуком:

- дети хорошо овладевают устной речью, могут выражать свои мысли и желания, проявляет инициативу в общении, умеет задавать вопросы, делать умозаключения, знают и умеют пересказывать сказки, рассказывать стихи, составлять рассказы по серии сюжетных картинок , по сюжетной картинке, с помощью мнемотехники;
- дети становятся более любознательными; склонными наблюдать, экспериментировать; обладают начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире;
- дети инициативны, самостоятельны в различных видах деятельности, способны выбрать себе занятия и партнеров по совместной деятельности;
- дети активны , успешно взаимодействуют со сверстниками и взрослыми;
- они способны адекватно проявлять свои чувства, умеют радоваться успехам и сопереживать неудачам других, договариваться, старается ;
- дети обладают чувством собственного достоинства, чувством веры в себя;
- дети обладают развитым воображением, которое реализует в разных видах деятельности;
- у них развиты крупная и мелкая моторика.
- с помощью лэпбука проходит более успешная подготовка детей к школе.

Таким образом, помимо информационно-коммуникативных технологий, которые активно внедряются в образовательный процесс и замещают живое эмоциональное общение детей со взрослыми, с родителями, детей друг с другом, есть замечательное современное доступное средство обучения, способствующее взаимодействию всех участников образовательного процесса — лэпбук. Он способствует творческому развитию всех участников педагогического процесса.

Список использованных источников

1. Левина, Р. Е., Филичева, Т. Б., Чиркина. Г. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – М.: Просвещение, 2009. – С. 5.

2. Нищева, Н.В. Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет – Санкт – Петербург: СПб.: Детство – Пресс, 2015. – С. 93.

3. Нурисламова, А. Д., Давыдова , Н. С., Тазова , Ю. С. Лэпбук в работе педагогов дошкольного образования [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). — Самара: Асгард, 2016. — С. 1. – Режим доступа: <https://moluch.ru/>

ВНЕДРЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЕ
ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Курганова Е.К.,

МКОУ «Школа для учащихся с ОВЗ»,

педагог-психолог,

Россия, г.о. Балашиха

E-mail: elena_klavdievna@mail.ru

Аннотация. В статье представлены различные аспекты воспитательно-образовательного процесса педагогического коллектива МКОУ «Школа ОВЗ» Г.о. Балашиха по формированию, сохранению и укреплению здоровья учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article presents various aspects of the educational process of the pedagogical team of the Municipal state educational institution "School OVZ" G. Balashikha on the formation, preservation and strengthening of the health of students with disabilities.

Ключевые слова: учащийся с ограниченными возможностями здоровья; школа; здоровьесберегающая технология; факторы риска; профилактика.

Keywords: student with disabilities; school; health-saving technology; risk factors; prevention.

Проблема педагогической психогигиены и формирования здоровьесберегающего пространства школы является актуальной на современном этапе развития Российского образования. Учителя и специалисты МКОУ «Школа ОВЗ» Г.о. Балашиха (мкр. Ольгино) с полной ответственностью осознают, что именно учитель может сделать для здоровья школьника гораздо больше, чем врач. Мы сконцентрировались на возможности организовать качественное обучение, развитие и воспитание наших учащихся без ущерба для физического и психического здоровья. Наша цель при реализации данного направления: сохранение, формирование и укрепление здоровья учащихся.

Наш педагогический коллектив успешно реализует систему укрепления здоровья учащихся через осуществление следующих направлений:

- осознание проблемы негативного воздействия школы на здоровье учащихся, формирование убежденности, что привычное отношение к здоровью необходимо менять;
- поиск путей исправления ситуации; признание своей ответственности за результаты этой работы;
- овладение необходимыми здоровьесберегающими технологиями (через систему повышения квалификации);

- активное участие всего педагогического коллектива по реализации принципов здоровьесберегающей педагогики.

В нашей школе все учащиеся имеют статус «ОВЗ», т.е. у нас обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья, и обучают их соответственно «особые» учителя. В профессиональную компетенцию учителя-дефектолога включены следующие умения: визуальная оценка психофизического состояния школьника, влияющая на его учебные успехи и поведение, с одной стороны, и на его здоровье, с другой; умение позитивно воздействовать на него (снизить учебную нагрузку, оказать психологическую поддержку, успокоить, переключить внимание) [3].

Мы целенаправленно внедряем принцип приоритета действенной заботы о здоровье учащихся и педагогов: все происходящее в нашей образовательной организации – от разработки планов, программ до проверки их выполнения, включая проведение уроков, коррекционных занятий, перемен, организацию внеурочной деятельности учащихся, работу с родителями – оценивается с позиции влияния на психофизическое состояние и здоровье учащихся и учителей.

Многолетние исследования Института возрастной физиологии позволили выявить школьные факторы риска, которые негативно сказываются на росте, развитии и здоровье детей, и проранжировать их по степени значимости [1]. К числу школьных факторов риска относятся:

- стрессовая тактика педагогических воздействий;
- интенсификация учебного процесса;
- несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников;
- нерациональная организация учебной деятельности (в том числе физкультурно-оздоровительной работы);
- низкая функциональная грамотность педагогов и родителей в вопросах охраны и укрепления здоровья детей.

Наиболее распространенные виды педагогических форм патологии, которые возникают в результате воздействия комплекса дидактогенных факторов на здоровье детей во время учебных занятий:

- близорукость,
- нарушения осанки,
- сердечно - сосудистые заболевания,
- нервно - психические нарушения,
- нарушения репродуктивной системы,

- плоскостопие,
- болезни органов пищеварения,
- болезни органов дыхания [2].

С целью профилактики школьных форм патологий наша образовательная программа составлена с учетом возрастных и психофизических особенностей развития учащихся, уровня их знаний и умений. Материал расположен по принципу усложнения и увеличения объема сведений. Последовательное изучение тем обеспечивает возможность систематизировано формировать и совершенствовать у учащихся с ограниченными возможностями здоровья необходимые им навыки.

В МКОУ «Школа ОВЗ» при реализации учебного плана создаются условия для охраны здоровья и профилактики заболеваний учащихся:

- продолжительность уроков в 1-м классе- 35 минут, 2-9 классы – 40 минут;
- утренняя гимнастика перед началом учебного процесса;
- для каждого ребенка определяется его индивидуальная зрительная рабочая дистанция в соответствии с данными остроты зрения;
- проводится оценка и контроль соответствия функциональных параметров ученической мебели;
- в процессе уроков обязательное проведение динамических пауз, физминуток, пальчиковой гимнастики, зрительной гимнастики;
- строгое соблюдение режима проветривания и освещения помещений;
- динамические перемены.

В школе функционирует сенсорная комната, которая способствует снижению уровня мышечного и психоэмоционального напряжения школьников в процессе учебно-познавательной деятельности.

Для предотвращения влияния факторов риска в школе разработана система профилактических мер, включающая:

- изучение индивидуальных особенностей каждого школьника;
- выявление перегрузок среди школьников на основе изучения их режима дня и сведений о посещении кружков, секций, факультативов;
- ответственность учителя за соблюдение санитарно-технических норм;
- организация и контроль режима питания: все учащиеся бесплатно получают 2-х разовое горячее питание;
- соблюдение техники безопасности на уроках и внеурочных мероприятиях.

Предусмотрена коррекционно-развивающая работа с учащимися:

- логопедические занятия (индивидуальные и групповые);

- психокоррекционные занятия (индивидуальные и групповые);
- ритмика;
- ЛФК;
- игротерапия;
- игротека.

Для родителей учащихся в течение учебного года проводятся индивидуальные консультации специалистами службы психолого-педагогического сопровождения.

Педагогический коллектив школы стремится обеспечить высокий уровень образовательной деятельности учащихся с ОВЗ без ущерба для их здоровья. При оценке результатов здоровьесберегающей работы школы ежегодно учитываются следующие показатели:

- желание учащихся посещать школу;
- объем дневной учебной нагрузки на учащихся;
- содержание уроков физкультуры;
- психологический климат в педагогическом коллективе;
- характер взаимоотношений учащихся с учителями и друг с другом;
- отношение к школе родителей учащихся.

За последние 5 лет по всем показателям были зафиксированы высокие результаты, что позволяет сделать вывод о достаточно высоком уровне здоровьесберегающей работы школы. Наша деятельность способствует формированию у семей и детей потребности в здоровом образе жизни, сбережению здоровья каждого ребёнка, внедрению здоровьесберегающих технологий во все сферы учащихся.

Список использованных источников

1. Бабенкова Е.А. Здоровьесберегающие образовательные технологии. Новые стандарты.- М.: Генезис, 2013. - 268 с.
2. Поптавцева Н.В. Современные здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании. - М.: Генезис, 2016. - 179 с.
3. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М.: АРКТИ, 2006. – 320 с.

К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «СВЯЗНАЯ РЕЧЬ» У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Лахмоткина В.И.,
канд. пед. наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»,
кафедра социальной, специальной педагогики и психологии, доцент
Россия, г. Армавир
E-mail: valentinaf63@bk.ru;
Артемова В.И.,
воспитатель МБДОУ Д/С №16
Россия, г. Горячий ключ
E-mail: artemova.vera.goo@gmail.com*

Аннотация. В статье раскрываются основные подходы к пониманию природы понятий «общее недоразвитие речи», «моторная алалия», «связная речь», дается характеристика этих терминов, что имеет существенное значение для выбора оптимальных технологий коррекционного воздействия по преодолению речевой патологии.

Annotation. The article reveals the main approaches to understanding the nature of the concepts of «general underdevelopment of speech», «motor alalia», «connected speech», describes these terms, which is of great importance for the selection of optimal technologies for corrective action to overcome speech pathology.

Ключевые слова: связная речь; монологическая речь; фразовая речь; общее недоразвитие речи; речевая патология; алалия; моторная алалия; экспрессивная алалия; технологии; коррекционно-логопедическая работа.

Key words: coherent speech; monologic speech; phrasal speech; general speech underdevelopment; speech pathology; alalia, motor alalia; expressive alalia; technology; correction and logopedic work.

Одной из актуальных проблем современной логопедии является разработка технологий формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи. В последние годы отмечается рост количества детей с данной патологией. Исследованием общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста занимались Левина Р.Е., Мастюкова Е.М., Жукова Н.С., Филичева Т.Б., Глухов В.П., Ковшиков В.А., Воробьева В.К., Туманова Т.В., Ткаченко Т.А. и многие другие ученые. Мастюкова Е.М. отмечает,

что выделение этой формы речевого расстройства основано на системном подходе к развитию речи в норме и патологии. Исследователь подчеркивает, что в норме имеет место тесная взаимосвязь формирования фонетических и лексико-грамматических компонентов речевой системы, а в условиях патологии – их системное недоразвитие. Основными признаками общего недоразвития речи, как указывает автор, является несвоевременное, позднее ее начало, замедленный, а часто и своеобразно нарушенный темп ее развития, ограниченный словарный запас, стойкие трудности в формировании грамматического строя речи, недоразвитие связной речи, а также нарушения произношения звуков и фонематического восприятия.

Мастюкова Е.М., Жукова Н.С., Филичева Т.Б. считают, что в логопедии как педагогической науке понятие «общее недоразвитие речи» применяется к такой форме патологии речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, когда нарушается формирование всех компонентов речевой системы. Исследователи отмечают, что «... педагогу-логопеду не безразлично, с кем он работает, на каком фоне возникает общее недоразвитие речи, какое влияние на темп речевого развития оказывают сопутствующие неврологические нарушения, генетические предпосылки, особенности психической деятельности, личностные особенности ребенка, наличие или отсутствие медикаментозного лечения и другие факторы, которые могут быть получены и проанализированы только в совместной работе педагога с врачом» [3, с.3].

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных клинических формах речевой патологии: алалии, детской афазии, а также при ринолалии, дизартрии. По мнению большинства исследователей, одной из распространенных причин общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста является моторная алалия, которая обуславливает наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие. Ковшиков В.А., анализируя термины, определяющие моторную алалию, подчеркивает, что моторная, или экспрессивная, алалия относится к одному из самых тяжелых и стойких форм патологии речевой деятельности. Ученый отмечает, что моторная алалия характеризуется «...нарушением усвоения экспрессивной речи, языковых единиц и правил их функционирования, что в процессе порождения речи проявляется в невозможности или в разладе производства грамматических, лексических и фонематических операций при полной или относительной сохранности смысловых и моторных (артикуляторных) операций» [4, с.7].

Мастюкова Е.М., Жукова Н.С., Филичева Т.Б. приводят данные о том, что у детей с моторной алалией наблюдается поражение (или недоразвитие) корковых речевых зон головного мозга, и, в первую очередь, зоны Брока, возникающее в результате раннего

поражения (в доречевом периоде) речевых зон мозга, находящихся в доминантном левом полушарии. Однако последние исследования показали, что при моторной алалии может иметь место поражение корковых структур одновременно как левого, так и правого полушария головного мозга, что и обуславливает невозможность спонтанной компенсации речевого дефекта. При моторной алалии наблюдается «выраженное недоразвитие всех сторон речи – фонематической, лексической, синтаксической, морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм устной и письменной речи» [3, с.14].

При моторной алалии, таким образом, первично страдают все компоненты речевой системы и наблюдаются вторичные, третичные отклонения в развитии ребенка. Исследования показали, что дети с моторной алалией могут правильно произносить большинство звуков изолированно и в слогах. Однако при этом они не могут их произносить в составе слов, что свидетельствует о несформированности у них слоговой структуры слов. Как правило, при моторной алалии наблюдается большой пассивный словарь, в то же время дети затрудняются в назывании предметов, картинок и даже в повторении за логопедом отдельных слов, особенно сложной слоговой структуры. Дети искажают слоговую структуру слов, опускают звуки и слоги, переставляют их или заменяют. Детям трудно подобрать нужное слово, в связи с чем наблюдаются частые паузы, остановки в речи, или замены слов мимикой и жестами.

Итак, алалия является полиморфным нарушением речи, основным признаком которого является несформированность языковой системы в целом (фонетики, лексики, грамматики, связной речи) при сохранном слухе и интеллекте и проявляется в отсутствии или недоразвитии речи вследствие органического поражения речевых зон больших полушарий коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития (в доречевом) до 1,5-2-х лет. Моторная алалия обуславливает общее недоразвитие речи, которое может проявляться в разной степени. В современной логопедии выделяют четыре уровня общего недоразвития речи.

Большинство исследователей отмечают, что при моторной алалии наблюдается целый симптомокомплекс языковых и неязыковых расстройств, отрицательно влияющих не только на речевую коммуникацию, но и на развитие всей познавательной деятельности, что препятствует формированию полноценной личности детей, страдающих данной сложной речевой патологией. У детей с моторной алалией наблюдается речевой негативизм, низкая речевая активность.

В структуре дефекта при моторной алалии прежде всего страдает фразовая речь.

Необходимо отметить, что понятие «фразовая речь» не идентично понятию «связная речь». Известный ученый Воробьева В. К. в своих исследованиях, посвященных проблеме развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи, подчеркивает, что правильное толкование понятия «связная речь» будет определять как методы диагностики состояния связной речи у детей с речевой патологией, так и технологии ее формирования. Исследователь отмечает, что при определении связной речи многие акцентируют внимание на слове «связная» и относят к этому понятию предложение и диалогическую речь. В то же время это далеко не так, поскольку в психологических и психолингвистических научных исследованиях связная (или монологическая, или контекстная) речь рассматривается «...как сложный вид речевого общения, как особый вид речемыслительной деятельности, имеющий более сложное строение, нежели предложение или диалогическая речь. Именно этим определяется тот факт, что даже хорошо сформированный навык владения фразой не обеспечивает в полной мере умения создавать связные сообщения...» [1, с.4].

Воробьева В.К., давая определение связной речи, подчеркивает, что «... в рамках психолингвистического подхода связная речь рассматривается как сложная, иерархически организованная речемыслительная деятельность, продуктом которой является текст, выступающий в диалектическом единстве двух планов: внутреннего, предметно-смыслового, и внешнего, формально-языкового» [1, с.4].

Воробьева В. К. отмечает, что и при нормальном онтогенезе умения и навыки связной речи спонтанно не развиваются, их нужно специально формировать, поскольку при спонтанном их развитии они не достигают того уровня, который необходим для полноценного обучения ребенка в школе. Глухов В. П. подчеркивает, что одной из важнейших задач логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи является формирование связной монологической речи. По мнению ученого, своевременное и целенаправленное логопедическое воздействие, использование современных технологий позволит развивать у детей с общим недоразвитием речи, обусловленном моторной алалией, познавательные, творческие способности, все стороны психической деятельности, что в свою очередь обеспечит их успешное обучение и социализацию [2].

Таким образом, анализ специальной логопедической литературы показал, что изучению связной речи у детей с общим недоразвитием речи посвящено большое количество исследований, однако в настоящее время до сих пор остаются неразрешенными многие проблемы, касающиеся формирования, в частности, связной

речи у детей с общим недоразвитием речи при моторной алалии, в связи с чем избранная нами тема исследования является актуальной и требует дальнейшего изучения. Воробьева В. К., Глухов В.П., Жукова Н.С., Ковшиков В.А., Мастюкова Е.М. и другие ученые подчеркивают, что комплексное исследование связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи позволяет определить основные направления коррекционно-логопедической работы по ее формированию и развитию с целью обеспечения готовности детей с ОНР к школьному обучению и их дальнейшей социализации.

Список использованных источников

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие /В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с. – (Высшая школа).
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: АРКТИ, 2002. – 144 с.
3. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики /Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2014. – 288 с.
4. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия.-М.: «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев, 2001. – 96 с.

ВАРИАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И ВРЕМЕННЫХ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ
ПАРАЛИЧОМ.

Логина К.С.,

аспирант

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,

кафедра олигофренопедагогики и специальной психологии

Россия, г. Москва

E-mail: knazina@list.ru

Аннотация. В статье описывается экспериментальное исследование вариативных особенностей пространственных и временных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом. Представлена программа изучения пространственных и временных представлений, уровня сформированности двигательных навыков. Приводятся данные о вариативных особенностях сформированности пространственных и временных представлений у дошкольников представленной категории.

Abstract. The article describes an experimental study of the variable features of spatial and temporal representations in preschoolers with cerebral palsy. The program of studying spatial and temporal representations, the level of formation of motor skills is presented. The data on the variable features of the formation of spatial and temporal representations in preschool children of the category presented are given.

Ключевые слова: детский церебральный паралич; пространственные представления; временные представления; легкие двигательные нарушения; двигательные нарушения средней тяжести; тяжелые двигательные нарушения.

Keywords: cerebral palsy; spatial perception; temporal perceptions; mild motor impairment; moderate movement impairment; severe motor impairment.

Дошкольники с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) представляют собой многочисленную группу, включающую детей с различными заболеваниями, имеющими различную этиологию, течение, клинические проявления (И.Ю. Левченко, А.Я. Абкович) [5]. В этой группе особое место занимают дошкольники с детским церебральным параличом (ДЦП), так как это заболевание связано с ранним органическим поражением центральной нервной системы и характеризуется нарушениями не только двигательного, но и, как правило, познавательного и речевого развития (К.А. Семенова, И.И. Мамайчук, Э.С. Калижнюк и др.). Для этих дошкольников необходима

специальная коррекционно-развивающая работа по подготовке к школе, независимо от организационной формы дошкольного обучения.

Из литературных источников известно, что дети с детским церебральным параличом с трудом овладевают пространственно-временными представлениями, поэтому работу по их формированию необходимо начинать как можно раньше, еще в дошкольном возрасте. На важность раннего начала этой работы указывали ученые И.Ю. Левченко, А. Люблинская, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, Т.А. Мусейибова, Т.Д. Рихтерман, К.А. Семенова, Н.В. Симонова, Т.Н. Симонова. Дошкольный этап формирования пространственных и временных представлений является обязательным этапом в формировании школьной готовности детей данной группы.

Вместе с тем, рассматривая проблему формирования пространственных и временных представлений у детей с детским церебральным параличом, мы приходим к выводу, что необходимо создавать специальные условия, которые повлияют на правильное формирование пространственных и временных представлений у детей и в дальнейшем будут способствовать формированию школьных навыков.

Проблема формирования пространственно-временных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом нашла отражение в трудах многих исследователей (Е.Ф. Архипова, Р.Д. Бабенкова, Л.О. Бадалян, Э.С. Калижнюк, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, И.И. Панченко, Н.В. Симонова, И.А. Смирнова, О.В. Титова и др.). Несмотря на достаточно подробное изучение особенностей детей с церебральным параличом, на данный момент нет современных специальных исследований о формировании пространственно-временных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом, учитывающих особенности организации дошкольного образования детей с ОВЗ.

Исследование проходило в 2014 – 2017 гг. на базе Государственного казенного образовательного учреждения «Центр инклюзивного образования «Южный» г. Москвы, Рязанского Центра для детей с ДЦП, коммерческого развивающего центра «Особое Детство» города Рязани. Участниками стали 90 дошкольников с клиническим диагнозом детский церебральный паралич с разной степенью тяжести заболевания и 50 дошкольников, не имеющих двигательные нарушения. Дети с ДЦП составили экспериментальную группу. При формировании ЭГ мы включили в нее только тех дошкольников, у которых в медицинской документации и в заключениях психолого-медико-педагогической комиссии отсутствовали указания на умственную отсталость и задержку психического развития. Дети без двигательных патологий были взяты для сравнения. Они составили группу сравнительного анализа. Возраст детей от шести до

семи лет. Все участники обучались по программам, предусмотренным организациями, в которых они находились.

Для решения задач исследования мы разработали программу по изучению пространственно-временных представлений у дошкольников с церебральным параличом. С помощью этой программы мы оценили уровень сформированности понимания пространственно-временных представлений у дошкольников, степень умения ориентироваться и применять в жизненных условиях знания, связанные с пространством и временем. Опираясь на данные о том, что формирование пространственных и временных представлений тесно связано с двигательным и речевым развитием, состоянием зрения и слуха, мы включили в программу изучение состояния двигательной, речевой и сенсорной сфер[1, 6].

В основу разработанной нами программы, были положены следующие методики:

- Модифицированная методика О.В. Титовой.
- Методика изучения временных представлений у детей, предложенная Т.Д. Рихтерман, адаптированная к возможностям детей с ДЦП.
- Методика изучения половозрастной идентификации Н.Л. Белопольской.

Диагностическая программа включала два этапа: изучение психофизических особенностей детей, изучение пространственных и временных представлений у данной категории детей.

При выяснении двигательных навыков дошкольников мы изучали медицинскую документацию, беседовали с воспитателями, психологами и родителями воспитанников. При личном взаимодействии с детьми заполняли специально разработанный протокол, в котором отмечались следующие моменты: удержание вертикального положения, способ передвижения, ведущая рука, функциональные возможности кистей рук, участие пораженной руки в игре и процессах самообслуживания[3,7].

Изучение двигательных возможностей дошкольников с ДЦП дало нам возможность перейти к изучению сформированности пространственно-временных представлений.

Диагностический комплекс включает шесть блоков. Первые четыре направлены на изучение пространственных представлений, остальные два на изучение времени: **Исследование ориентировки в схеме тела**; Исследование восприятия удаленности предмета и его местоположения; Исследование восприятия пространственных отношений между предметами; **Исследование ориентировки на плоскости**; Оценка чувства времени; Понимание отношений временной последовательности.

Результаты вносились в специально разработанный протокол, который дает возможность оценить полученные результаты. Нами были предложены следующие

количественные критерии оценки результатов исследования: 4 балла – выполняет самостоятельно задание; 3 балла – выполняет задание и самостоятельно и с помощью педагога; 2 балл – выполняет задание с помощью педагога; 1 балл – частично выполняет; 0 баллов – не выполняет задание.

Результаты изучения медицинских документов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты анализа медицинской документаций.

Формы ДЦП	Количество участников исследования	Процентное соотношение
Легкая спастическая диплегия	30	33,3%
Тяжелая спастическая диплегия	42	46,7%
Гиперкинетическая форма	0	0%
Гемипаретическая форма	12	13,3%
Атонически-астатическая форма	6	6,7%

Из таблицы 1 видно, что большинство участников имели клинический диагноз: детский церебральный паралич, спастическую диплегию. Другие клинические формы ДЦП встречались реже.

Анализ документации показал, что у дошкольников с ДЦП наблюдаются различные сопутствующие нарушения, чаще всего это разной степени речевые нарушения, а также нарушения зрения и слуха.

При этом дети, имеющие нарушения зрения, в нашей выборке встречаются чаще, чем воспитанники с нарушениями слуха.

Итак, экспериментальную группу составили дети с разной тяжестью двигательной патологии, с сопутствующими нарушениями речи, зрения и слуха. Дети из группы сравнительного анализа имели нормативные показатели физического и сенсорного развития.

По результатам диагностического обследования двигательных навыков все участники были разделены на **три группы: 1 группа (легкие двигательные нарушения)** – дети, набравшие от 17 до 23 баллов, **2 группа (двигательные нарушения средней тяжести)** – дети, набравшие от 7 до 16 баллов, **3 группа (тяжелые двигательные нарушения)** – дети, набравшие менее 6 баллов.

Данные подгрупп представлены в диаграмме (см. рис.1).

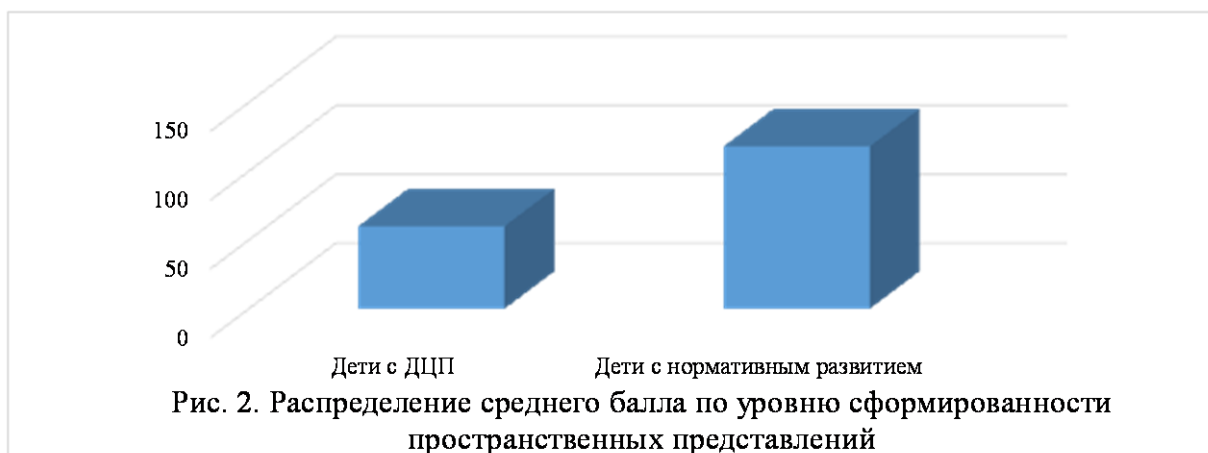


Детей, относящихся к первой группе, составило 26, 7%, ко второй 40%, к третьей 33,3%.

Анализ результатов **изучения пространственных представлений** у дошкольников с ДЦП показал следующее:

По результатам изучения пространственных представлений, *дети с ДЦП набрали от 130 – 32 баллов, средний балл 60; дети с нормативным развитием от 136 до 100, средний балл – 118.* (см. рис. 2) Итак, наилучшие результаты показали дошкольники, имевшие нормативное развитие.

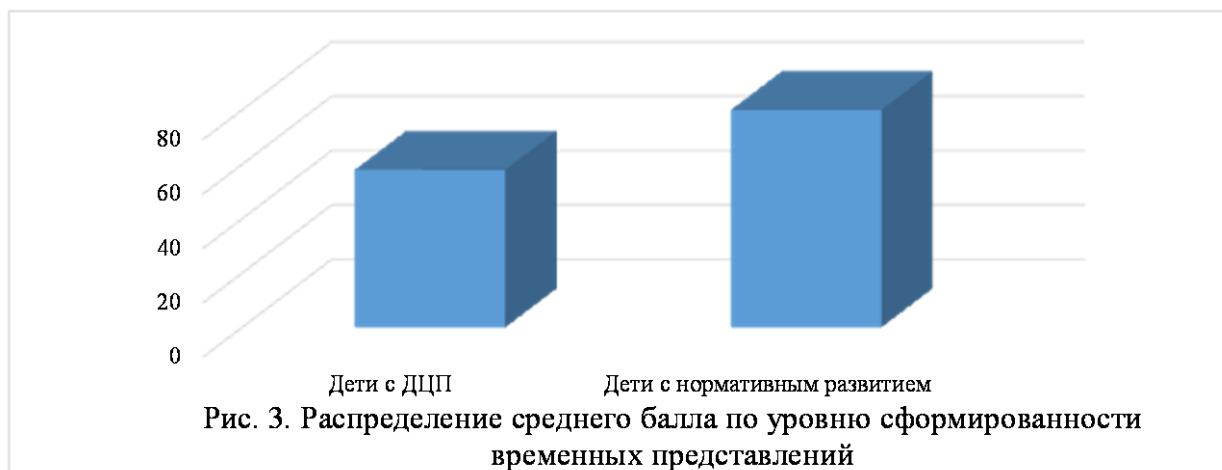
Анализ результатов **изучения временных представлений** у дошкольников с ДЦП и с нормативным развитием показал следующее:



Дети с ДЦП набрали от 120 – 28 баллов, средний балл 58; дети с нормативным развитием от 144 до 42, средний балл – 80. (см. рис. 3), то есть дети с нормативным развитием показали лучшие результаты, чем дети с ДЦП, но по сравнению с изучением временных представлений различия были менее выражены.

Для доказательства влияния двигательной патологии мы провели анализ сформированности пространственных и временных представлений по группам, выделенным в связи с тяжестью двигательной патологии.

Наилучшие показатели сформированности были получены у детей *I группы (легкие двигательные нарушения)* (28,9%). Максимальный суммарный балл по всем показателям составил – 262. Дети удерживали вертикальное положение, передвигались самостоятельно в пределах помещения и на значительные расстояния. Функциональные



возможности кистей рук были ограничены незначительно, как правило, им доступны все виды кистевого захвата. Эти дошкольники, как правило, пользовались развернутой фразой, где незначительно страдал грамматический строй речи. Их речь была понятна окружающим и нарушения звукопроизношения не мешали пониманию разборчивости речи. Дошкольники в основном ориентировались в схеме собственного тела и тела собеседника, ориентировались в рисунке, лишь иногда путали правую и левую руки детей, изображенных на картинке. Дети различали пространственные понятия «ближе», «дальше», а также направления «верх», «низ», «вперед», «назад». Они практически безошибочно располагали предметы по отношению друг к другу, согласно инструкции педагога. Могли словесно обозначить и показать в действии расположения предметов относительно друг друга. Оценивая сформированность временных представлений дошкольников с ДЦП, мы пришли к выводу, что дети испытывали незначительные трудности в ответах на вопросы, касающиеся представлений о таких понятиях, как год и месяцы года. Затруднений не возникало при ответах на вопросы, касающиеся знаний о временах года, о недели, о днях недели. Воспитанники понимали временную последовательность в течении дня, рассказывали о том, как проходит их день. Для них не составляло трудностей устанавливать временную последовательность событий. Некоторые дошкольники пользовались помощью при составлении рассказа, после расположения картинного материала. Они правильно осуществляли возрастную идентификацию.

Более низкие результаты были получены у дошкольников **II группы (двигательные нарушения средней тяжести)** (54,4%). Максимальный суммарный балл по всем показателям составил – 202. Дети передвигались самостоятельно в пределах помещения, некоторые с использованием двух опор. Функциональные возможности кистей рук были разнообразны. Дошкольники этой группы пользовались простой фразой и парадигматическими средствами общения. Степень разборчивости речи была разная: часть детей имели понятную окружающим речь, к речи остальных дошкольников нужно было прислушиваться, чтобы понять. Уровень сформированности пространственно-временных представлений значительно ниже, в сравнении с первой группой. Дошкольники хуже ориентировались в пространстве собственного тела и тела собеседника. Допускали ошибки в ориентировке на рисунке. Только части детей этой группы доступно восприятие удаленности предмета. Не возникало затруднений у детей с понятиями «дальше», «верх», «низ», «ближе», «вперед». Особые трудности возникали при употреблении предлогов «между», «перед», «справа», «слева». Дети пропускали, заменяли предлоги более простыми. Дошкольники второй группы испытывали трудности в ориентировке на плоскости. Изучив степень сформированности чувства времени, мы выявили, что дети имели представления о временах года, знали их названия, самостоятельно или с помощью педагога могли называть основные признаки времен года. Знания детей о месяцах года отличались, так 50% воспитанников имели представления о месяцах, знали их названия, количество и могли называть. Вторая половина дошкольников этой группы знали не все месяцы, не могли называть их, не имели представлений об их последовательности. Представления детей о неделе и днях недели были разные. Воспитанники понимали временную последовательность событий в течение дня, при этом не все дети умели сами устанавливать эту последовательность, допускали ошибки в расположении картинного материала по последовательности событий. Изучив умения детей с ДЦП устанавливать возрастную идентификацию, мы выяснили, что дошкольники испытывали трудности. Только 20% детей этой группы самостоятельно располагали картинный материал, при этом допускали ошибки. Вербально оформить свои ответы удалось только 10% детей этой группы.

Самые низкие показатели (16,7%) были получены у дошкольников с ДЦП **III группы (тяжелые двигательные нарушения)**. Максимальный балл по всем показателям составил – 74. Среди этих детей было 75% воспитанников, передвигающихся в коляске, 20% с двумя опорами и лишь 5% самостоятельно в пределах помещения. Функциональные возможности кистей рук были резко ограничены, предмет удерживали кратковременно. Дети понимали обращенную речь ситуативно. Коммуникация таких

дошкольников осуществлялась простыми фразами, отдельными звуками, звукоподражаниями. Воспитанники показали низкий уровень сформированности пространственно-временных представлений. Они практически не ориентировались в пространстве собственного тела, им недоступно понимание пространства собеседника, не различали «право» - «лево», не ориентировались в пространстве рисунка. Восприятие удаленности предмета недоступно дошкольникам этой группы. У дошкольников этой группы чувство времени практически не сформировано.

Исходя из выявленных особенностей пространственно-временных представлений, можно сделать вывод о необходимости целенаправленной коррекционно-педагогической работы по формированию пространственных и временных представлений у дошкольников с ДЦП, особенно у тех, кто имеет более выраженную двигательную патологию.

Представленные направления, по которым необходимо создавать специальные условия для формирования пространственно-временных представлений у детей с ДЦП в образовательных организациях [2,4]. Для эффективного формирования пространственно-временных представлений у дошкольников с церебральным параличом необходимо соблюдение следующих специальных условий:

1. Углубленная диагностика особенностей развития с учетом двигательного дефекта.
2. Реализация дифференцированного подхода к коррекционно-развивающей работе с учетом вариативных состояний временных и пространственных представлений.
3. Использование поэтапной технологии формирования временных и пространственных представлений, при которых на каждом этапе решаются образовательные, коррекционные и воспитательные задачи.
4. Создание безбарьерной среды, использование специального оборудования, облегчающего выполнение задач в пространстве и на плоскости.
5. Повышение компетентности педагогов в области двигательного развития и методов формирования пространственных и временных представлений.

Эти условия были апробированы нами в ходе формирующего эксперимента, который проводили в 2017 году в Государственном казенном образовательном учреждении «Центр инклюзивного образования «Южный» города Москвы. В эксперименте участвовало 45 детей. Результаты эксперимента представлены на рисунке 4.

Графики наглядно демонстрируют эффективность предложенных коррекционных мероприятий, и это показывает, что задачи формирующего эксперимента были решены.

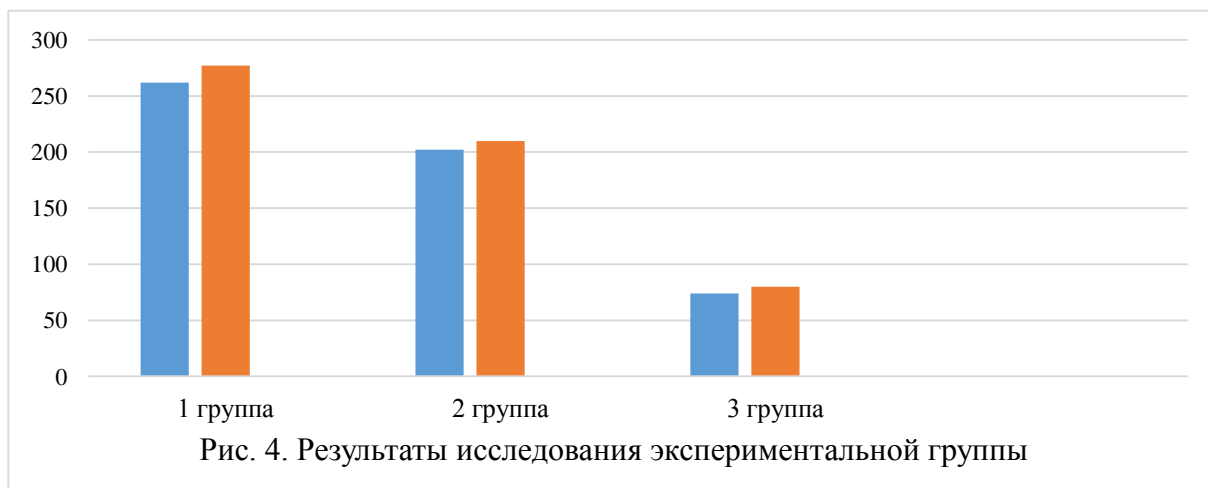
Подведены итоги работы, можно сделать следующие выводы:

1. Ученые, занимающиеся проблемой изучения и формирования пространственно-временных представлений, дают возможность сделать вывод о том, что в литературе на сегодняшний день недостаточно данных о специальных условиях формирования пространства и времени у дошкольников с ДЦП, отсутствуют специальные технологии, направленные на преодоление данных нарушений.

2. Выявлена зависимость особенностей сформированности пространственно-временных представлений от клинической формы ДЦП, степени тяжести заболевания, уровня сформированности речевых функций, наличия нарушений зрения и слуха. Способность к формированию пространственно-временных представлений у детей с ДЦП тесно связано со степенью тяжести двигательного поражения. При более тяжелых проявлениях заболевания, дошкольники показали более низкие результаты, чем воспитанники с легкой степенью поражения.

3. Программа диагностического обследования дошкольников с ДЦП должна включать задания на исследование двигательных навыков, изучение особенностей речевого развития, изучение сформированности пространственных и временных представлений.

4. Уровень пространственных представлений у детей с ДЦП несколько отличается от уровня сформированности временных представлений. Как правило, уровень пространственных представлений несколько выше, чем временных. По нашему мнению,



это связано как с социальной депривацией, так и с нарушениями речевого развития. Диагностические задания для изучения пространственных представлений могли быть выполнены без использования речи, и дети справились с ними лучше. При изучении временных представлений, как правило, ответы необходимо было озвучивать. Большая часть детей не справилась с предложенными заданиями, требующими словесных ответов.

5. При разработке коррекционных программ необходимо учитывать психофизические особенности детей, обусловленные клинической формой заболевания, уровня сформированности речевого развития, наличия нарушений зрения и слуха.

6. Коррекционно-развивающая программа формирования пространственно-временных представлений у дошкольников с ДЦП эффективна при соблюдении специальных условий: учет клинической формы, степени тяжести заболевания, уровня сформированности речевых функций, наличие нарушений зрения и слуха; использование дифференцированных приемов в работе; использование специального оборудования во время проведения занятий.

7. Процесс формирования пространственных и временных представлений у дошкольников с ДЦП является одним из обязательных этапов в формировании к школьной готовности детей, имеющих двигательные нарушения.

Список использованных источников

1. Левченко И.Ю., Логинова К.С. Особенности пространственных и временных представлений у дошкольников с разной тяжестью двигательных нарушений / Левченко И.Ю., Логинова К.С. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2018. - № 4.

2. Левченко И.Ю., Киселева С.Е. Особенности социально-интеграционного потенциала дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями. / Левченко И.Ю., Киселева С.Е. // Детская и подростковая реабилитация. 2018. № 1 (33). С. 36-41.

3. Левченко И.Ю. Междисциплинарное взаимодействие как основа эффективного сопровождения обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. / Левченко И.Ю. // В сборнике: Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и специальной психологии материалы IX Международного теоретико-методологического семинара. 2017. С. 49-56.

4. Левченко И.Ю., Гусейнова А.А. К проблеме стандартизации специальных условий образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. / Левченко И.Ю., Гусейнова А.А. // Стандарты и мониторинг в образовании. 2016. Т. 4. № 4. С. 45-49.

5. Левченко И.Ю., Абкович А.Я. Вариативность особых образовательных потребностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата как основа проектирования специальных условий обучения. / Левченко И.Ю., Абкович А.Я. // Дефектология. 2017. № 2. С. 14-21.

6. Логинова К.С. Диагностика временных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом / К.С. Логинова // Вестник Костромского государственного университета – 2018. - № 3.

7. Формирование пространственных представлений на коррекционных занятиях у дошкольников с ДЦП. / К.С. Логинова // Социально-гуманитарные науки и глобальные проблемы современности: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 мая 2018г.: в 4-хч. / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2018.

УДК 376.37

АПРОБАЦИЯ ПОСОБИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОЙ И РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ НА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЯХ И КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Лусс Т.В., к.п.н., доцент, кафедра специального и инклюзивного образования АСОУ

tluss@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются различные варианты занятий со слушателями по использованию народной игрушки для формирования игровой деятельности у детей с ОВЗ.

Ключевые слова: курсы повышения квалификации; семинары; народная игрушка; дети с ОВЗ; академические пилотные площадки; игровая и речевая деятельность.

Abstract. The article discusses various options for training with students on the use of folk toys for the formation of gaming activities in children with disabilities.

Key words: training courses; seminars; folk toy; children with disabilities; academic pilot sites; play and speech activities.

Работа с пилотными академическими (пилотными) площадками оказывает большой педагогическо-творческий эффект и позволяет организовывать разноплановые экспериментальные занятия, игротеки, мастер-классы, что затем способствует внедрению данных наработок – игровых технологий в коррекционно-воспитательный процесс. Так, например, на курсах повышения квалификации, семинарах и семинарах, которые были организованы в рамках проекта разработанного по инициативе учителя-дефектолога Т.В.

Мерзляковой «ЗДОРОВЬЕ – ДОСТОЯНИЕ СЕМЬИ, ЗДОРОВЬЕ – ДОСТОЯНИЕ НАЦИИ» МБДОУ №2 «Сказка» г. Краснознаменска (заведующая М. В. Паленая), были апробированы совместно с педагогами, родителями и воспитанниками, детьми дошкольного возраста (4-6 лет), имеющих речевые нарушения и ЗПР, различные игровые пособия, разработанные на кафедре специального и инклюзивного образования:

- «Веселый клоун» для развития речевого дыхания, мелкой моторики, знакомства с цветами и оттенками. Все игрушки в этом пособии были выполнены из фанеры с помощью лазерной выпилки. С этим пособием было разработано целое игровое занятие. Детям объяснялось, что у клоуна Клепы его любимая собачка куда-то подевала все мячики и ему теперь не с чем выступить в цирке. Поэтому ему нужно срочно помочь и сделать красивые разноцветные мячики. Для этого нужно кинуть кубик и определить во сколько цветов покрасить деревянный шарик, чтобы получился мячик. Затем дети с помощью карандаша делили мячик на «дольки» и далее, надев мячик на зубочистку, раскрашивали его в разные цвета. Далее детям предлагалось вместе с собачкой вырастить красивый цветик-разноцветик. Дети называли по очереди цвета на мячиках, затем они находили эти цвета в лепестках цветка и составляли цветики-разноцветики и еще раз называли их. А когда мячик высыхал, детям предлагалось прокатить его с разного расстояния между широко расставленными ножками клоуна, а собачка, стоящая позади них, должна была его поймать. Также мячики дети катали еще и с помощью воздушной струи, дую через округленные губки или через соломинку. Важно отметить, что дети с речевыми нарушениями с данными игровыми действиями справлялись самостоятельно, а дети с ЗПР нуждались в помощи родителей или воспитателей. Все задания получили одобрения у взрослых и детей. В процессе этого занятия-игротеки можно было уточнить, как распределить роли детей, какую помощь должен оказать взрослый ребенку, как организовать взаимодействие детей в парах и мини группе, поскольку в этой игротеке принимали участие 5-6- человек. Оценивались речевая, эмоциональная и познавательная активность детей.

- «Старик годовик» использовался для изучения времен года и месяцев; «Веселая неделя» для ознакомления с последовательностью дней недели. Подобное пособие педагоги не только с большими одобрением оценивали на занятиях курсов повышения квалификации, но и с успехом использовали на занятиях для детей с речевыми нарушениями и с ЗПР.

- «Азбука «Буквы-куклы» выполненная в дереве по рисункам Лусс Т.В. богородскими художниками О. и Н. Михайловыми, и сшитые из фетра буквы и звуки Лусс Т.В. совместно с педагогами и детьми данного детского сада. Данное пособие направлено на коррекцию звукопроизношения, овладение звуковым анализом и синтезом, а также на

подготовку к обучению чтению. Важно отметить, что в данное пособие апробировалось в течении всего учебного года учителем-логопедом О.В. Гуровой и учителем-дефектологом Т.В. Мерзляковой.

- Игры с народными куклами «Крупеничкой и Богачом», «Первой кашей», «Звучащими конфетками». Важно отметить, что воспитатели очень любят на мастер-классах делать с детьми народные куклы. Использование народной куклы в коррекционном процессе позволяет сохранять социокультурные традиции, развивает моторику и тактильные ощущения. И в результате дети получают красивую куколку, выполненную из лоскутков и украшенную ими. Куколки «Крупеничка и Богач» - эти куколки выполнялись при сборе урожая зерна. В их основе мешочек, наполненный зерном как символ сбора урожая. Далее детям предлагалось выполнить различные игровые действия, например, были подобраны деревянные небольшие горшочки, заполненные различной крупой, и детям предлагалось узнать какую кашу в каком горшочке можно сварить. Затем дети делали любимые игрушки «Крупенички и Богача», «Звучащие конфетки». Последняя игрушка времен Великой отечественной войны. Так дети в пустой коробок спичек щепотью или маленькой деревянной ложечкой насыпают небольшое количество крупы из горшочков, оборачивают коробок красивым лоскутком ткани и завязывают его, так чтобы получилась конфетка. Детям очень нравится эта игра. Они с большим удовольствием мастерят эти конфетки, учатся обращаться за помощью, когда завязывают бантики и др. Далее детям предлагалось найти любимую конфетку для Крупенички и Богача. Дети определяли, как звучит пшено, рис, и т.д. Чтобы усложнить задание, детям предлагалось сделать еще такую же конфетку. Затем проводилась игра «Найди по звуку одинаковую конфетку». Далее дети «варили» любимую кашу, мешая ложечкой крупу в горшочках и угощали Богача и Крупеничку. Вот так и получилась целая несложная игра с народными куклами.

Очень много положительных эмоций вызывает Кукла Первая каша. Эта куколка делалась в помощь девочке, которая начинала помогать по-хозяйству. Мама дарила дочке эту куколку, которая помещалась в горшочек и приговаривала: «Вот тебе дочка и куколка и помощница. По пояс насыплешь крупы, по шейку нальешь воды, по головку получится каша». Дети с большим удовольствием вынимают эту куколку из горшочка. Для занятий с детьми в детском саду лучше выбрать деревянный, а не глиняный горшочек. С этой куколкой можно за завтраком обговаривать, какую кашу сегодня приготовили на завтрак: Какая она? Рассказать куколке Каше какую кашу больше всего любят. Сварить с куколкой кашей разные каши. Например, из пшена мы сварим пшеничную кашу и т.д.

- Игровые задания с плавающим пластилином «Разноцветные кляксы», «Радуга в речке», «Плавающие мячики», «Веселые утята, веселые гусята», «Золотые рыбки», «Веселый

прудик». Данные задания были направлены на развития творческих умений и навыков, умения работать в паре или группе, а также развитие речевого дыхания. Все игровые упражнения апробировались с воспитателями на курсах повышения квалификации и в группе для детей с ЗПР (Лусс Т.В. и Головкин Н.А.). Изготовления различных фигурок из плавящего пластилина очень увлекла взрослых и детей. Этот материал очень приятный на ощупь, хорошо принимает различные формы, легко разминается, быстро и прочно скрепляется, а также кусочки пластилина разных цветов можно смешивать и получать новые цвета и оттенки. Важно отметить, что все перечисленные пособия также позволяли сформировать коллективные и индивидуальные игровые действия у детей. В процессе подобных заданий или после их окончания всегда были организованы обсуждения с педагогами по вариантам игровых заданий, направлениям формирования игровых действий и решения различных коррекционных задачи, а также уточнялись художественное исполнение пособий. Например, педагоги просили сделать образ Погоды в пособии «Старик-Годовик» в виде куколки-пирамидки. В детском саду можно также организовать игры с пособиями для детей в различных помещениях - в группе, в кабинете специалиста, в музыкальном зале или изостудии подгрупповых и индивидуальных занятий. В процессе апробации очень важно наблюдение и мнение специалистов – учителей-логопедов, воспитателей и родителей. Достаточно важным моментом в апробации пособия на занятиях со слушателями в условиях образовательного учреждения необходимо выделить тот аспект, что игровые задания и игры с ними можно организовать с детьми, имеющими различные диагнозы, возраст, а также речевые и познавательные возможности. Это является важным, поскольку педагоги, посещающие курсы повышения квалификации работают с детьми, имеющими различные нарушения в различной степени выраженности, поэтому сразу становится виден диапазон их использования.

Список использованных источников

1. Лусс Т.В. Роль выставок авторских и самодельных кукол и игрушек-пособий для занятий с воспитателями и учителями-логопедами в процессе курсовой подготовки. Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 2. –Москва: АСОУ, 2017. – 1429 с. 414-422 (электронная)
2. Игровые технологии в системе повышения квалификации воспитателей и логопедов ДОУ Московской области Современные тенденции образования детей с ограниченными возможностями здоровья в детском саду: материалы научно-практической конференции 10-13 мая 2011, - М., ГОУ Педагогическая академия.

"ОСОБЫЕ" ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ "ОСОБЫХ" ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Максимченко Т.В.,
канд. пед. наук,*

*ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
Центр развития профессионального образования*

Россия, г. Москва

E-mail: tat-maksimchen@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена особенностям организации профессионального обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях становления инклюзивного образования.

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of the organization of vocational training of persons with disabilities in the conditions of formation of inclusive education..

Ключевые слова: система профессионального образования; инклюзия; профориентация; адаптированные образовательные программы.

Key words: the system of vocational education; inclusion; career guidance; adapted educational programs.

Термин «особый ребенок» все чаще встречается в научной литературе, нормативных и методических документах всех уровней образования. И дело не столько в том, что доля таких детей из года в год существенно увеличивается, сколько в общей гуманизации общества, меняющей не только терминологию профессионального педагогического сообщества, но и сущностное представление о принципах социализации и адаптации лиц с ОВЗ и инвалидностью. Термин «особые образовательные потребности» впервые был использован в 1978 году в докладе Комитета по проблемам образования детей-инвалидов и молодых инвалидов. На понятийном уровне данный термин позволил перейти от медицинской понимания специфики данной категории обучающихся, на котором традиционно строились концепции определения нормы и отклонений от нее к построению практик раннего выявления индивидуальных потребностей и предоставление широкого круга возможностей для обеспечения успешности обучения каждого ребенка. Сегодня понятие «особые образовательные потребности» (ООП) стало частью культуры и образовательной политики в школах России. Все реже в публикациях, рассказывающих об опыте инклюзивных школ, можно встретить термины «ребенок с нарушениями в развитии», «ребенок с отклонениями в развитии». Однако если понятия ребенок «с особыми возможностями», «с особыми образовательными потребностями» стали общепринятыми в школьной среде, в среднем, да и высшем профессиональном образовании они только выкристаллизовываются, «прорастая» через «асфальт»

унифицированных подходов и требований. Здесь пока теряется преемственность школьного и профессионального образования. Ведущей целью профессионального образования продолжает оставаться формирование трудовых, бытовых, образовательных, социальных навыков (что очень важно!), однако пробуждение и раскрытие способностей, удовлетворение потребностей с целью максимально полной реализации индивидуума как личности остается вне поля психолого-педагогического сопровождения профессиональной образовательной организации (ПОО). Студенты из числа лиц с ОВЗ и инвалидностью остро нуждаются в формировании таких личностных образований, как потребность в высоких духовных переживаниях, способность, к ответственному, самостоятельному принятию решений, основанных на нравственных принципах, способность к самопознанию и самосовершенствованию, способность к самореализации в труде. Достижение данных целей требует более широкого использования:

- *контекстного подхода*, устраняющего опасность отчуждения студента от избранной специальности на фоне отсутствия отдельных компонентов готовности к её осуществлению (страх принятия ответственности, неверие в свои силы, неспособность налаживать продуктивное взаимодействие с окружающими и т.д.). Моделирование квазипрофессиональной деятельности позволяет выявить кризисы профессионального развития, используя разработку «учебно-производственных задач», направленных на овладение способом решения производственных ситуаций в учебной деятельности;

- *лично ориентированный подход*, в логике которого развитие понимается как осознанный выбор и освоение субъектом учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, путей профессионального становления. Важнейшим положением данного подхода выступает проектирование психолого-педагогического сопровождения как продуктивного профессионального развития сопровождаемых студентов и их окружения;

- *коммуникативно-деятельностный подход*, позволяющий каждому обучающемуся реализовывать индивидуальный образовательный маршрут на основе активной коммуникации с социальным окружением. Особый студент получает возможность проверить собственные конструкты, их адекватность и жизненность. Вовлечение в разнообразные виды деятельности лиц с ОВЗ и инвалидностью способствует развитию творческих способностей, необходимых для самоактуализации и самореализации личности в профессиональной деятельности, личностном становлении. Коммуникация, в свою очередь (по мнению В. В. Хитрюка, Е. И. Пономарёвой), служит корректировке собственных представлений в соответствии с конструкциями других участников познавательного процесса.

Важной составляющей, институализирующей реализацию «особых» подходов в профессиональном образовании «особых» студентов выступает разработка профессиональными образовательными организациями адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования ("Методические рекомендации по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования", Приказ N 06-830вн 20.04.2015). Данные программы разрабатываются в целях обеспечения права инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на получение качественного профессионального образования, а также реализации *специальных условий* для обучения данной категории обучающихся. При этом акцент делается на:

- создание в образовательной организации условий, необходимых для получения среднего профессионального образования, социализации и адаптации инвалидов и лиц с ОВЗ;

- повышение уровня физической доступности среднего профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья;

- возможность формирования индивидуальной образовательной траектории для обучающегося инвалида или обучающегося с ограниченными возможностями здоровья;

- формирование в образовательной организации толерантной социокультурной среды.

Адаптированная образовательная программа среднего профессионального образования разрабатывается ПОО самостоятельно и включает комплекс учебно-методической документации (учебный план, календарный учебный график, рабочие программы дисциплин, междисциплинарных курсов, профессиональных модулей и т.д.). При разработке программы определяется не только ее объем, содержание, планируемые результаты освоения, но и специальные условия для организации учебного процесса. Именно они обеспечивают достижение «особыми» студентами результатов, установленных федеральными государственными образовательными стандартами СПО.

Формы адаптации могут включать как отдельные элементы, так и весь комплекс условий:

- выбор места прохождения практики (с учетом требований доступности);

- организацию текущего контроля, промежуточной и государственной итоговой аттестации (демонстрационного экзамена) с учетом индивидуальных возможностей;

- использование специальных методик, методов и технических средств, повышающих доступность предъявления информации и качества освоения учебного материала;

- использование индивидуальных учебных планов и графиков;
- переход на электронные учебно-методические комплексы, обеспечивающие адаптацию материала по уровню сложности, по использованию ведущих каналов передачи информации и т.д.;
- включение в вариативную часть образовательных программ адаптационных дисциплин и т.д.

Еще раз подчеркнем, ответственность ПОО за качество адаптированной программы, определяется образовательной организацией самостоятельно, исходя из особенностей конкретного контингента обучающихся.

Анализ адаптированных программ, размещенных в открытом доступе, показывает, что пока их качество не высоко. Очень часто заменяется лишь титульный лист программы, условия реализации прописываются формально. Одной из причин выступает методическая неподготовленность педагогических кадров. В ПОО отсутствуют методисты, способные организовать и контролировать разработку адаптированных образовательных программ, что требует организации внешней экспертизы программ.

В Московской области (в рамках реализации ведомственного проекта «Профессиональное образование без границ – равные возможности для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья») организована централизованная разработка адаптированных образовательных программ по наиболее востребованным в регионе профессиям и специальностям. Составной частью этой работы выступает внешняя экспертиза, проводимая сотрудниками Института развития профессионального образования ГБОУ ВО МО «Международный университет природы, общества и человека «Дубна»».

Надо признать, что это существенно повышает ответственность профессиональных образовательных организаций, позволяет формировать опыт разработки адаптированных программ внутри региона, однако не решает всех проблем, связанных с отбором содержания. В перспективе в Московской области планируется внедрить двухуровневую экспертизу, включив в число экспертов, учебно-методические объединения, функционирующие на базе Региональных центров компетенций.

Необходимо отметить, что от ПОО требуется масштабная работа по всем направлениям обеспечения доступности качественного профессионального образования для особых студентов, включая продолжение работ по обеспечению архитектурной доступности и разработке адаптированных программ, но самым важным шагом еще на долгое время останется организация подготовки педагогических кадров к реализации инклюзивной модели обучения, организационная структура зависит от реальных условий

прихода в ПОО особых студентов. Проблемных зон в инклюзивном образовании остается еще очень много. Некоторые из них представлены в таблице 1, через особенности организации обучения «особых» студентов.

Таблица 1

Проблемные зоны в инклюзивном образовании

<i>Организационные особенности</i>	<i>Организационные последствия</i>
Выраженная вариативность ограничений по здоровью у поступивших в ПОО студентов (даже внутри одной нозологической группы)	Необходимость разработки четкого алгоритма проектирования вариативной АОП с учетом мобильного обеспечения качественной индивидуализации образовательного процесса
Наличие в академической группе 1-2 студентов с инвалидностью	Проблематичность введения практики обучения по индивидуальному учебному плану (вариант «растягивания» периода обучения)
Малое количество студентов одной нозологической группы на потоке	Проблематичность объединения в группу для проведения адаптационных дисциплин (особенно в условиях подушевого финансирования и отсутствия повышающих коэффициентов)
Вариативность организации текущего контроля и итогового контроля	Необходимость разработки контрольно-оценочных средств, учитывающих особенности студентов

Внедрение профессионального стандарта "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования", определившего в качестве одной из трудовых функций осуществление «социально-педагогической поддержки обучающихся по программам СПО в образовательной деятельности и профессионально-личностном развитии» через создание педагогических условий реализации индивидуальных образовательных маршрутов включения студентов в различные виды деятельности в соответствии с их способностями и образовательными запросами, задало новые вектора в повышении квалификации педагогических кадров и позволит в дальнейшем существенно повысить уровень их готовности к реализации инклюзивной модели профессионального образования, основанной на принципах обеспечения:

- разнообразия средств презентации — предоставляющих студентам возможность усваивать информацию и знания различными способами;
- разнообразия средств действия и выражения — предоставляющих студентам альтернативные способы для демонстрации своих компетенций;
- разнообразия средства вовлечения — позволяющих использовать интересы учащихся, ставить перед ними соответствующие задачи и повышать мотивацию;

Сегодня, когда персональный компьютер, планшет, мобильный телефон стали действенными средствами, позволяющими индивидуализировать учебный процесс, главным ограничением инклюзивного образования выступает неготовность преподавателей к использованию технических средств в организации учебной деятельности студентов.

Список использованных источников

1. «Особые» студенты в учреждении высшего образования: модель психолого-педагогического сопровождения [Текст]: практ. пособие для студентов учреждений высшего образования / сост. В. В. Хитрюк [и др.]. — Барановичи: РИО БарГУ, 2013. —132 с.

УДК 736

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ЗРЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Малева З.П.,

к.пед.н., доцент,

ГБОУ «Академия социального управления»

кафедра специального и инклюзивного образования, доцент

Россия, г.Москва

E-mail: zp.maleva@list.ru

Аннотация. В данной статье даются рекомендации учителю общеобразовательной организации по созданию доступной среды для обучающихся с нарушениями зрения в условиях развития инклюзивного образования. Особое значение уделено созданию эргономичной образовательной среды для обучающихся с нарушениями зрения. Представлено обоснование путей повышения эффективности учебной деятельности

обучающихся с нарушением зрения путем организации учебной среды. Раскрываются проблемные зоны образовательной среды, их конкретизация. С помощью представленных созданных «карт» образовательной среды становится возможным добиться результативности учебного процесса.

Abstract. This article provides recommendations to the teacher of a General educational organization to create an accessible environment for students with visual impairment in the development of inclusive education. Special importance is given to the creation of an ergonomic educational environment for students with visual impairment. The substantiation of ways of increase of efficiency of educational activity of students with visual impairment by the organization of the educational environment is presented. The problem areas of the educational environment, their concretization are revealed. With the help of the presented "maps" of the educational environment it becomes possible to achieve the effectiveness of the educational process.

Ключевые слова: инклюзивное образование, нарушение зрения, «карта» образовательной среды, эргономичная образовательная среда.

Key words: inclusive education, visual impairment, "map" of educational environment, ergonomic educational environment.

Информация о психолого-педагогических особенностях слабовидящего ребенка очень важна учителю общеобразовательной школ для рациональной организации дифференцированной работы в условиях инклюзии. С самого детства слабовидящие дети носят очки, они помогают им лучше ориентироваться в окружающем мире [9, с.422-423]. Слабовидящие дети могут учиться в массовой школе. Для этого их необходимо научить перемещаться от дома до школы. Выходя из квартиры, ребенок вызывает лифт. Современный лифт оснащен тактильными кнопками. Можно найти нужную кнопку наощупь, потому что цифры выпуклые, и обозначены специальными точками (рельефно-точечный шрифт Брайля). На первом этаже можно спуститься по ступенькам, держась за высокие поручни. Входные двери в подъездах обозначены яркими желтыми кругами. Ребенок слышит много разных звуков: разговор людей, движение транспорта, лай собак. По дороге в школу у него много помощников. Понять, что на его пути опасное препятствие помогают предупреждающие рельефные дорожки, состоящие из выпуклых точек. На улице они встречаются часто, например, у перехода через улицу, приближение к которому узнать можно еще и по звуку транспорта. Специальный звуковой сигнал светофора подсказывает, когда можно безопасно перейти дорогу. После перехода ребенок

оказывается около бордюра, узнать который можно по выкрашенному их в жёлтый или зеленый цвет, что позволяет их спокойно его переступить. Дойти точно до крыльца школы помогают направляющие рельефные полосатые дорожки. Подняться помогает лестница с желтыми ступеньками. Найти входную дверь снова помогают наклейки в виде желтых кругов и табличка рядом с дверью с выпуклой надписью «Вход» рельефно-точечным шрифтом.

Специальная тактильная табличка подсказывает, где находится лестница и как подняться поднимаясь на нужный этаж. У лестниц есть удобные перила, перед лестницами рельефная дорожка, края лестниц обозначены желтым цветом.

Все кабинеты в школе обозначены табличками и рельефно-точечным шрифтом. Подойдя к классу, ученик может нажать кнопку на двери и услышать номер кабинета и имя учителя. Так он попадает в свой класс. Учитель выдает слабовидящему ученику индивидуальные карточки с заданиями.

Создание специальных образовательных условий в образовательной организации начинается с организации материально-технической базы, включающей архитектурную среду (образовательное пространство) и специальное оборудование [12, с.2-3]. Архитектурная среда. Когда в учреждения дополнительного образования приходит ребенок с нарушениями зрения, первая трудность, с которой он столкнется, — это затруднения в ориентации в пространстве. Поэтому для комфортного пребывания в школе ему надо помочь именно в этом плане. Вход в учреждение дополнительного образования. Крайние ступени лестницы при входе в школу для ориентации ребенка с ослабленным зрением необходимо покрасить в контрастные цвета. Обязательно нужны перила. Перила должны быть по обеим сторонам лестницы на высоте 70 и 90 см, для детей младших классов — 50см. Удобнее всего перила круглого сечения с диаметром не менее 3— 5 см. Длина перил должна быть больше длины лестницы на 30 см с каждой стороны. Дверь тоже лучше сделать яркой контрастной окраски. Если двери стеклянные, то на них яркой краской надо пометить открывающиеся части.

Внутреннее пространство учреждения образования. Вдоль коридоров можно сделать поручни по всему периметру, чтобы человек, который плохо видит, мог, держась за них, ориентироваться при передвижении по учреждению дополнительного образования. Еще одним способом облегчения ориентации инвалида по зрению внутри учреждения образования может являться разнообразное рельефное покрытие полов — при смене направления меняется и рельеф пола. Это может быть и напольная плитка, и

просто ковровые дорожки. Крайние ступени внутри учреждения дополнительного образования, как и при входе, нужно покрасить в яркие контрастные цвета и оборудовать перилами. Еще одним решением проблемы передвижения по лестнице слабовидящего или незрячего ребенка могут быть тактильные ориентиры для лестниц и коридоров (обозначение на ощупь). Желательно, чтобы на классных кабинетах таблички были написаны крупным шрифтом контрастных цветов или были таблички с надписью шрифтом Брайля. Можно использовать звуковые ориентиры по сопровождению слабовидящего в здании (в начале и в конце коридора, обозначение этажа).

Раздевалка (гардероб). В раздевалках учащимся со слабым зрением нужно выделить зону в стороне от проходов и оборудовать её поручнями, скамьями, полками и крючками для сумок и одежды и т. д. Желательно, чтобы этой зоной пользовались только одни и те же люди. Необходимо несколько раз провести ребенка к этому месту, чтобы он его запомнил.

Классные кабинеты. Здесь тоже важно учесть, что ученикам с нарушениями зрения необходимо создать условия для ориентации в пространстве. Для создания доступной и комфортной обстановки в учебном классе рекомендуется оборудовать для них одноместные ученические места, выделенные из общей площади помещения рельефной фактурой или ковровым покрытием поверхности пола. Необходимо уделить внимание освещению рабочего стола, за которым сидит ребенок с плохим зрением, и помнить, что написанное на доске нужно озвучивать для того, чтобы он смог получить информацию. Парты ребенка со слабым зрением должны находиться в первых рядах от учительского стола и рядом с окном. Когда используется лекционная форма занятий, учащемуся с плохим зрением или незрячему следует разрешить пользоваться диктофоном — это его способ конспектировать. Желательно, чтобы пособия, которые используются на разных занятиях, были не только наглядными, но и рельефными, чтобы незрячий ученик смог их потрогать.

Освещение. Согласно гигиеническим требованиям, в учебных помещениях на расстоянии 1 м от стены, противоположной световым проемам, коэффициент естественной освещенности КЕО должен быть 1,5 %. Для учебных помещений школ слабовидящих и слепых детей коэффициент должен быть не менее 2,5 %. Коэффициент естественной освещенности КЕО представляет собой отношение освещенности внутри помещения к освещенности в тот же момент под открытым небом. Для учебных

помещений этот световой коэффициент должен составлять 1:5, для прочих помещений — 1:8. (Световым коэффициентом называют отношение застекленной площади окон к площади пола). Чтобы освещенность классов была достаточной, глубина их не должна превосходить расстояние от верхнего края окна до пола более чем в 2 раза. Нижний край окон при этом должен быть на уровне парт; ширину и толщину оконных рам и переплетов следует максимально уменьшить.

Естественная освещенность должна быть в пределах от 800 до 1200 лк.; желательна равномерность освещения, отсутствие резких теней и блеска на рабочей поверхности. Для защиты от прямых солнечных лучей рекомендуется пользоваться легкими светлыми шторами или жалюзи. В пасмурные дни, ранние утренние и вечерние часы для обеспечения оптимальной освещенности на рабочем месте необходимо включать искусственное освещение. Окна не должны находиться позади столов (парт) (из-за возможного образования тени от головы и туловища на рабочей поверхности), а также впереди столов (парт) (чтобы яркий солнечный свет не слепил глаза).

Занавески должны быть светлыми и сочетаться с цветом стен и мебели. Нельзя допускать затемнения окон деревьями. Сажать деревья необходимо не ближе, чем в 15 м, а кустарник — не ближе, чем в 5 м от здания школы. Естественная освещенность в учебных кабинетах зависит от степени отражения дневного света от потолка, стен, мебели и других поверхностей.

При работе с телевизорами или компьютерами недопустимы следующие условия: - просмотр телепередач в полной темноте; - изменение освещенности на экране, мелькание, выключение и включение общего освещения при демонстрации кинофильмов и диапозитивов; - показ диафильмов на стене, поскольку при этом в значительной степени снижается яркость и искажается цвет изображений; - длительная фиксация взгляда на экране телевизора (необходимо время от времени менять направление взгляда — это дает глазам отдых). Вследствие значительного снижения зрения слабовидящие испытывают большие трудности при пользовании массовыми экранными пособиями. Они воспринимают кино недостаточно полно и точно, а в некоторых случаях искаженно.

Специальное оборудование — для слепых: индивидуальная трость для передвижения по зданию; — для слепых: оборудование в спортивном зале, имеющее тактильную поверхность; — для слабовидящих: зрительные ориентиры на спортивном оборудовании; — учебные парты, регулируемые по росту ребенка и по наклону столешницы; — для слабовидящих: указки с ярким наконечником; — для слабовидящих:

различные увеличительные приборы (лупы настольные и для мобильного использования);
— для слабовидящих: дополнительное освещение на рабочем месте ребенка (парта) дополнительное освещение доски;

Гигиенические требования к учебному оборудованию. Учебно-наглядные пособия должны подбираться таким образом, чтобы удовлетворять одновременно лечебно-офтальмологическим и педагогическим требованиям.

Оптимальное расстояние между глазами и объектами зрительной работы для детей младшего школьного возраста с миопией и глаукомой составляет 24 см, для старших школьников — от 30 до 35 см. При остроте зрения 0,06—0,2 это расстояние сокращается до 17—25 см, при остроте зрения 0,01—0,05 — до 3—12 см.

Слабовидящие школьники, наклоняясь при чтении и письме, затевают рабочую поверхность, освещенность страницы при этом снижается. Так, если при чтении текста на расстоянии 33 см от глаз освещенность на странице книги составляет 650 лк (минимально допустимый уровень), то на расстоянии 10 см — всего 150 лк. Увеличить освещенность на рабочем месте можно, используя местное освещение с помощью лампы накаливания.

Ребенка, имеющего светоощущение с правильной проекцией, надо специально учить использовать эту особенность зрения при самостоятельном передвижении в пространстве. Так, двигаясь по коридору вдоль стены, по чередованию светлых и темных полос (соответственно окон и проемов между ними) с таким зрением можно научиться достаточно легко в светлое время суток находить двери помещений, расположенных на противоположной стороне коридора. Для этого ребенку, имеющему светоощущение с правильной проекцией необходимо только запомнить, напротив какого окна (светлого пятна) находится то или иное помещение (класс, кабинет и др.). Если ребенок видит не только свет, но и имеет цветоощущение, то его сначала необходимо научить дифференцировать различные светлоты (темнее, светлее) и цвета, а затем использовать эту возможности его зрения при ориентировке в пространстве. Например, на улице, видя только серую и зеленую полосы, он может научиться даже с помощью такого незначительного зрения отличать газон от тротуара, а на светлом кухонном столе зрительно выделять посуду контрастного по отношению к светлоте, но насыщенного цвета (красный, синий, зеленый и др.).

Для того, чтобы эти дети могли лучше видеть материал, написанный на доске, следует использовать монокли и бинокли. Именно этим детям наиболее целесообразно использовать адаптированный для слабовидящих пользователей компьютер с целью облегчения доступности учебного материала.

Зрение играет важнейшую роль в жизни человека, так как за счет этого анализатора человек воспринимает и познает окружающий мир, ориентируется в нем, наблюдает процессы и явления и т.д., и т.п. Поэтому патология зрения (первичный дефект) особенно в детском возрасте в той или иной степени приводит к вторичным отклонениям в развитии детей с нарушением зрения по сравнению с их нормально видящими сверстниками. Последствия нарушения зрения необходимо предупреждать, а если они возникли, то преодолевать (исправлять).

Нарушения зрения обуславливают особенности психического и личностного развития слепых и слабовидящих детей (М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева и др.).

Нарушение зрительных функций влечет за собой снижение скорости, точности, а также дифференцированности зрительного восприятия [4, с.66-67]. Ограниченность зрительного восприятия вызывает трудности в овладении сенсорными эталонами, что обуславливает возникновение трудностей в определении цвета, формы, величины, пространственного расположения и других признаков предметов [48, с.18]. Отсюда вторичные отклонения в развитии детей с нарушением зрения, в первую очередь, проявляются в снижении запаса конкретных представлений о предметах, процессах и явлениях окружающего мира. Например, у них гораздо сложнее сформировать представления о транспортных средствах, о растениях, природных явлениях и т.д. Зрительная недостаточность обедняет чувственный опыт, что, в свою очередь, приводит к вербализму [6, с.1422-1427]. Под вербализмом понимается нарушение соотношения чувственного и понятийного в образе в сторону преобладания последнего или полное отсутствие чувственных элементов в словесном описании объекта. Поэтому хорошая речь детей с нарушением зрения еще не является показателем действительно хорошего развития, соответствующего возрастной норме.

Кроме того, для работы вблизи такому ребенку нужны очки для близи, а для передвижения и списывания с доски - очки для дали. Приводим следующие приемы ходьбы слабовидящих детей с сопровождающим.

Сопровождающий ребенка педагог сгибает руку в локте. Ребенок берет его за согнутую руку, идет на полшага сзади сопровождающего. Слабовидящий может идти

слева или справа от сопровождающего. Сопровождающий подводит ребенка к двери со стороны петель, открывает дверь той рукой, за которую держится незрячий и первым проходит в дверь. Ребёнок свободной рукой перехватывает дверную ручку и берется за открытую плоскость двери и шире открывает дверь, проходя в дверь вслед за сопровождающим, ребенок перемещает руку на ручку с другой стороны двери и закрывает ее.

При подъеме по лестнице ребенок идет на одну ступеньку ниже сопровождающего, при спуске - на одну ступеньку выше или рядом с сопровождающим. Такой же прием применяется при выходе и входе в салон пассажирского транспорта. Проходя через дверь слабовидящий, пропускает сопровождающего вперед. Ко всем препятствиям (выступы, уступы, лестницы) ребенок с сопровождающим подходит под прямым углом. При посадке на стул или кресло сопровождающий должен положить руку ребенка на спинку стула и дальше ребенок, скользя рукой по стулу, находит сидение и садится. Поднимаясь на тротуар или спускаясь с него, достаточно сказать: «Здесь подъем или спуск». Если ребенок часто ходит с вами, то он почувствует этот подъем или спуск по движению вашей руки или тела.

Миопия (близорукость). Близорукость представляет такую аномалию рефракции, при которой человек видит неясно, расплывчато далеко расположенные предметы. Рекомендации: Непрерывная зрительная нагрузка- 15 мин, далее отдых (работа на слух, устные выполнения заданий-10 мин, тренировка аккомодации). Зрительная гимнастика не менее двух раз на протяжении занятий. Освещенность поверхности рабочего места ребенка - 500 лк., хорошо иметь дополнительное местное освещение. На занятиях ребенок сидит ближе к источнику естественного освещения. Ограничение непрерывной зрительной нагрузки при работе с ребёнком. Рекомендуются наглядные пособия с сочетанием рельефного и цветоисполнения для бисенсорного типа восприятия (неполноценное зрение и осязание), с высокой контрастностью (90-100%) и минимальной загруженностью зрения (4-5 объектов). Предпочтительны оранжево-желтые и зеленые тона. Черные изображения следует давать с увеличением контрастности в два раза. Занятия должны проходить с ограничением физических нагрузок, без резких движений и длительных наклонов, без сотрясения тела. Контроль за осанкой. Рекомендуются упражнения, направленные на тренировку ослабленной аккомодационной мышцы. В целях профилактики миопии используются медикаментозные средства (по назначению врача).

Патология хрусталика. Наиболее частой патологией хрусталика является помутнение – это катаракта. Допустимость непрерывной зрительной нагрузки Ю-15 минут, отдых (работа на слух, устное выполнение заданий) -7-10 минут. Освещённость рабочей поверхности, рабочего стола -300-500.лк., учитывать возможность светобоязни. Наглядные пособия (игрушки, игры и т.д.) должны быть максимально приближены к натуральным, они должны быть различной величины, сложности и детализировки в зависимости от патологии зрения: -Упражнения для тренировки амблиопичного глаза, для стимуляции сетчатки: различение и определение мелких деталей внешнего и внутреннего строения изучаемых объектов; рассматривание мелких рисунков; раскрашивание деталей строения объектов. Рекомендуются приемы с постепенным уменьшением изображений на рисунках в зависимости от остроты зрения учащихся. Контраст изображений в пособиях и раздаточном материале от 40 до 90%. Цветовая гамма наглядного материала в желто-красно-оранжевых тонах. -При данной патологии основная цель- борьба с амблиопией, т.к. возможно оперативное лечение. При афакии - контроль за правильным использованием глазных линз и очков. Ограничение физических нагрузок для детей с афакией и подвывихом хрусталика; исключение резких движений, подъёма тяжестей, сильного сотрясения тела и прочее.

Патология сетчатки. Обычно при данных заболеваниях отмечается низкое центральное или периферическое зрение. -В классах слабовидящих допустимая непрерывная зрительная нагрузка 15-20 минут с частыми перерывами по 5 минут. Освещенность рабочего места-1000лк. Не допускать больших физических нагрузок, резких движений, подъемов тяжестей, с ограничением наклонов головы и туловища. При подборе наглядных пособий, игрушек используется цветовконтрастная унификация (цвет соответствует определенному органу, деталям строения...) в соединении с рельефным изображением. тельная информация на рисунках, картинах не должна быть перегружена деталями. При значительном сужении поля зрения сложные изображения разделяются на составляющие, и используется поэтапная методика подачи материала с рассматриванием объектов по частям с последующим выходом на целостный образ без второстепенных деталей. Контраст изображений -90-100%, цветонасыщенность до 0,8-1,0. Рекомендуются упражнения с подвижными зрительными ориентирами. Давать задание по светоразличению объектов, их составляющих. Контроль сформированностью представлений. Темповые нагрузки для детей (особенно с суженным полем зрения) в 3-4 раза медленней по сравнению с нормой.

Глаукома характеризуется повышением внутриглазного давления, снижением зрительных функций, особой формой атрофии зрительного нерва. Освещенность рабочей поверхности стола- 300 лк. При выполнении работ, связанных с мелкой детальной работой- 1000-1500 лк. Рабочий стол ребенка должно иметь автономное освещение (настольная лампа). Зрительная нагрузка - 10 минут. Нельзя быть на природе в жару, на ярком солнце. Исключить пребывание в темных и подвальных помещениях. Исключим сильные эмоциональные переживания, переутомления, физические перегрузки (подъем тяжестей, длительные наклоны головы вниз). -При выполнении физических упражнений снимаются темповые упражнения. [Наглядные пособия должны быть без мелкой детализации, подбор наглядного материала с рельефно- цветным исполнением, с доступной масштабностью для восприятия с помощью неполноценного зрения и осязания. Контрастность изобразительного материала 80-100%. Выделение существенных признаков объектов четким рельефом и контрастным цветом последовательного, поэтапного обследования натуральных и изобразительных пособий. -Показ кино-диа-видеофильмов, особенно в затемненных помещениях не более 10 минут. -Показ диафильмов, особенно в затемненных помещениях не более 10 минут. -Показ видеороликов, особенно в затемненных помещениях не более 10 минут. Освещенность поверхности рабочего стола - от 800 до 1200 лк, в зависимости от патологии. -При светобоязни рабочее место должно быть вдали от окна. (Альбинизм -врожденное отсутствие пигмента в коже, волосяном покрове, оболочках глаз). -Нужны коррегирующие очки при нарушениях рефракции, с целью уменьшения светового потока назначаются светозащитные очки. -Допустимая зрительная нагрузка 10-15-20 минут (индивидуальная). -Наглядные пособия должны быть с резким выделением контуров объектов, цветовое изображение существенных признаков предметов, частей

строения и т.д. -Контрастный фон на тех участках изображения, где встречается красный,

белый, зеленый цвета (для дальтоников). -При рассмотрении натуральных объектов надо использовать фоновый контрастный экран, контраст 80-100%, цветонасыщенность в изобразительных пособиях 0,7-1,0 -Проводить коррекционные упражнения по определению формы изучаемых объектов по их контуру, задание на воспроизведение формы объекта по эталону, по образцу (вылепить, нарисовать, обвести фломастером контур...). -Все трудовые операции должны сопровождаться частой сменяемостью заданий с учетом зрительной нагрузки. Необходимо применять средства, улучшающие освещенность: подставки для книги и текстовых материалов, конторки, подставки с подсветкой, лупы с подсветкой и др. Важно определить место ребенка в

зависимости от индивидуальных особенностей глазной патологии. Главное, учитывать режим зрительной и физической нагрузки, корректно выполнять режим зрительной и физической нагрузки как фактор коррекции и сохранения имеющегося зрения.

Одними из условий будут требования к наглядности. Соблюдать основные характеристики объектов на картинках: величина (размер) основных и дополнительных деталей, цвет и его насыщенность, форма, контурность изображения, структура изображения.

Учитывать продолжительность непрерывной зрительной работы при различных заболеваниях зрительного анализатора с учетом возрастных особенностей. Обязательно чередовать и сочетать зрительную работу с различными видами других работ с использованием сохранных анализаторов.

Эффективным будет понимание значения зрительной и физической нагрузки для укрепления здоровья, повышения работоспособности, коррекции недостатков физического развития детей с нарушениями зрения, имеющих различные нарушения в состоянии здоровья. Знать многообразие физических упражнений, игр и методов их применения, их положительное воздействие на жизненно важные органы и системы ребенка с нарушениями зрения, их содействие коррекции недостатков физического развития и формированию двигательных навыков. Использовать средства, методы применения упражнений и игр, учитывать дозирование физической и зрительной нагрузки в соответствии со степенью нарушения зрения, физической подготовленностью ребенка.

Важна роль зрительной гимнастики, знать назначение, виды, формы, индивидуальный подход с учетом патологии зрения. Соблюдать условия выполнения зрительной гимнастики, знать место зрительной гимнастики в физкультурно-оздоровительных мероприятиях, применять зрительные тренажеры, способствующие расслаблению мышц глаз и снятию зрительного напряжения.

ФИЗКУЛЬТМИНУТКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ

ЗРИТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ И СНЯТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО УТОМЛЕНИЯ.

Эффективность работы по развитию зрительного восприятия и охране зрения во многом определяется наличием в содержании физкультурминуток комплекса упражнений для снятия утомления глаз, расслабление зрительной системы, на улучшение циркуляции крови в органе зрения, на тренировку аккомодационных мышц на укрепление глазодвигательных мышц.

Упражнения для детей с расходящимся косоглазием

Цель: развитие внутренних глазодвигательных мышц.

Оборудование: маска из плотного картона, на которой вырез для переносицы заменен вертикальной щелью шириной 30-35 мм. Щель располагается симметрично относительно носа и обеспечивает два зазора - левее и правее переносицы.

Ход упражнения: ребенок садится левым боком к педагогу и смотрит на его действия правым глазом, используя пространство как можно ближе к переносице. Левый глаз при выполнении упражнения закрыт повязкой (кружком из лейкопластыря).

Процесс «смотрения» происходит попеременно каждым глазом (смотрит левый глаз, а ребенок садится к педагогу правым боком).

Продолжительность работы в зависимости от состояния зрительной системы и заболевания от 5 до 15 минут.

Упражнения для детей со сходящимся косоглазием

Цель: развитие наружных глазодвигательных

Оборудование: маска из плотного картона, на которой делаются отверстия диаметром 10 мм. Отверстия смещены на 15-20 мм к виску (по отношению к зрачку).

Ход упражнения: ребенок должен выполнять зрительную работу: чтение книги одним глазом, сильно сжимая его к виску. Ребенка необходимо посадить так, чтобы при «смотрении» правым глазом правое плечо было направлено к книге.

Продолжительность работы в зависимости от состояния зрительной системы и заболевания от 5 до 15 минут. Глаза тренируются попеременно. При косоглазии должен дольше работать глаз, который чаще косит.

В период окклюзии при выполнении упражнения окклюдор снимается.

Книгу вместе с подставкой необходимо разместить выше поверхности стола 10-15 см.

Упражнения для близоруких детей, детей группы риска по близорукости

- Голова зафиксирована так, чтобы двигаться могли только глаза. В вытянутой руке - карандаш. По широкой амплитуде он многократно двигается вправо, влево, вниз.

Надо неотрывно следить за ним глазами. Встать у стены большой комнаты и не поворачивая головы быстро переводить взгляд из правого верхнем угла комнаты в левый нижний, из левого верхнего - а правый нижний. Повторить 10 раз.

- Ноги - на ширине плеч, руки на поясе. Резкие повороты головы вправо и влево, взгляд направляется по ходу движения. Выполнить 40 поворотов.
- В течение 3 сек смотреть на яркий свет, потом закрыть глаза рукой и дать им отдохнуть. Повторить 15 раз.
- Широко открыть глаза, сильно прищуриться, закрыть глаза. Повторить 40 раз.
- Взглянуть в окно на очень отдаленный предмет и пристально рассматривать в течение 10 сек, перевести взгляд на близкий объект. Повторить 15 раз.

Упражнения для развития остроты зрения амблиопичного глаза

1. Выполнение заданий, направленных на называние (забрасывание в корзину) цветных предметов (шариков) по указанию (называнию) педагога. По мере продвижения лечения размер предметов и их цветовая насыщенность, и яркость уменьшается.

2. Выполнение заданий на сортировку по форме и цвету. В ходе занятий производится постепенное уменьшение их размера, цветовой насыщенности и яркости.

3. Ощупывание в мешочке предметов. Нахождение идентичного заданному по форме, извлечение его, сортировка по цвету.

4. Сидя крепко зажмурить глаза на 3-5сек., а затем открыть на 3-5сек. Задание укрепляет мышцы век, способствует улучшению кровообращения и расслаблению мышц.

Быстро моргать в течение 1-2 мин (сидя).

Задание способствует улучшению кровообращения век. Стоя. Смотреть прямо перед собой 2-3 сек, перевести взгляд на палец вытянутой правой руки, расположенной по средней линии лица на расстоянии 25-30 см от глаз, и смотреть на него 3-5 сек, затем опустить руку. Повторить 10-12 раз.

Задание снижает утомление, облегчает зрительную работу на близком расстоянии.

Стоя. Вытянуть руки вперед, смотреть на кончик пальца вытянутой руки, расположенной, но средней линии лица, медленно приближать палец, не сводя с него глаз, до тех пор, пока палец не начнет двоиться. Повторить 6-8 раз.

Задание облегчает зрительную работу на близком расстоянии.

Сидя. Закрывать веки, массировать их круговыми движениями пальца. Повторить 1 мин.

Упражнения для развития монокулярного глубинного зрения

Выполнение заданий по указанию формы предмета, его расположения в пространстве по отношению к идентичным предметам. Дистанция между предметами постепенно уменьшается по глубине расположения, уменьшается цветовая насыщенность и яркость предметов.

Упражнения для снятия утомления глаз, расслабления зрительной системы.

Упражнение выполняется через каждые 20-25 минут зрительной работы.

Упражнение 1.

- Сделайте 15 колебательных движений глазами по горизонтали справа - налево, затем слева - направо.
- Сделайте 15 колебательных движений глазами по вертикали вверх - вниз и вниз - вверх.
- Сделайте 15 круговых вращательных движений глазами слева -направо. То же самое, но справа - налево.
- Сделайте по 15 круговых вращательных движений глазами вначале в правую, затем в левые стороны.

Упражнение 2.

- Сидя крепко зажмурить глаза на 3~5сек., а затем открыть на 3-5сек. Повторить 6 раз. Задание укрепляет мышцы век, способствует улучшению кровообращения и расслаблению мышц.
- Быстро моргать в течение 1-2 мин (сидя). Задание способствует улучшению кровообращения век.
- Стоя. Смотреть прямо перед собой 2-3 сек, перевести взгляд на палец вытянутой правой руки, расположенной по средней линии лица на расстоянии 25-30 см от глаз, и смотреть на него 3-5 сек, затем опустить руку. Повторить 10-12 раз. Задание снижает утомление, облегчает зрительную работу на близком расстоянии.
- Стоя. Вытянуть руки вперед, смотреть на кончик пальца вытянутой руки, расположенной по средней линии лица, медленно приближать палец, не сводя с него глаз, до тех пор, пока палец не начнет двоиться. Повторить 6-8 раз. Задание

облегчает зрительную работу на близком расстоянии.

- Сидя. Закрывать веки, массировать их круговыми движениями пальца. Повторить 1 мин. Задание расслабляет мышцы и улучшает кровообращение век.

Упражнение 3

Выполнять сидя. Тремя пальцами каждой руки легко нажать на верхнее веко, спустя 1-2 сек снять пальцы с века. Повторить 3-4 раза. Упражнение улучшает циркуляцию внутриглазной жидкости.

Упражнение 4.

Задание проводится в течение 2-3 мин.

- Сидя, откинуться на спинку стула. Глубокий вдох. Наклонившись вперед, выдох. Повторить 5-6 раз.
- Сидя, откинувшись на спинку стула, крепко зажмурить глаза, затем открыть веки. Повторить 4 раза.
- Сидя, руки на поясе. Повернуть голову влево, посмотреть на локоть левой руки. Повернуть голову вправо, посмотреть на локоть правой руки.
- Посмотреть прямо перед собой на какой-то предмет 2-3 сек, поставить палец руки на средней линии лица на расстоянии 15-20см от глаз, перевес! и взор на конец пальца и смотреть на него 2-5 сек, а затем опустить руку. Повторить 5-6 раз.
- Сидя, руки вперед, посмотреть на кончики пальцев, поднять руки вверх (вдох), следить за руками глазами не поднимая головы. Руки опустить (выдох). Повторить 4-5 раз.
- Крепко зажмурить глаза на 3-5 сек, затем открыть глаза на 3-5 сек. Повторить 6-8 раз.
- Моргание в течение 1-2 минут.
- Посмотреть прямо перед собой на какой-то предмет 2-3 сек, поставить палец руки на средней линии лица на расстоянии 15-20см от глаз, перевести взор на конец пальца и смотреть на него 2-5 сек, а затем опустить руку. Повторить 10-12 раз.
- Стоя. Вытянуть руки вперед, смотреть на кончик пальца вытянутой руки, расположенной по средней линии лица, медленно приближать палец, не сводя с него глаз, до тех пор, пока палец не начнет двоиться. Повторить 6-8 раз.
- Сидя. Закрывать веки, массировать их круговыми движениями пальца. Повторить 1 мин.,
- Поставить палец правой руки по средней линии лица на расстоянии 25-30 см от

глаз, смотреть двумя глазами на палец 3-5 сек, затем прикрыть ладонью левой руки левый глаз на 3-5 сек, убрать ладонь, смотреть двумя глазами на кончик пальца 3-5 сек. Аналогично повторить, смотря левым глазом на палец вытянутой левой руки. Повторить 5-6 раз.

Упражнение 5.

- Подойдите к окну и некоторое время смотрите попеременно то вдаль, то на предметы, расположенные вблизи.
- Несколько раз резко поведите взглядом вправо - влево, вверх -вниз.
- Мысленно нарисуйте глазами «восьмерку», сначала расположенную вертикально, затем горизонтально (повторите несколько раз).
- Закройте глаза и несколько минут сосредоточенно «рассматривайте» черноту, пытаясь проникнуть в нее поглубже.

Упражнение 6.

- Стоя. Положение рук вдоль туловища. Медленно поднимать руки в стороны, сводя их над головой. Затем вернуть их в и. п., опуская руки перед собой. Повторить 10 раз.
- Сидя в удобной позе: позвоночник прямой; выполнять упражнение без напряжения. Смещать взгляд влево - вправо, вверх -вниз. Повторить 10 раз. Смещать взгляд по диагонали влево — вверх, вправо - вниз, затем о вверх, влево вниз. Повторить 10 раз.
- Круговые движения глаз: 10 кругов по часовой стрелке, 10 кругов против часовой стрелки. Повторить 10 раз.
- Мягко массировать веки, поглаживая их указательным и средним пальцами в направлении от носа к виску и обратно. Продолжительность 30 сек.
- Ладонями прикрыть глаза (закрытые). Представить черный цвет. Продолжительность 1 мин.

Упражнение 7,

Принять* устойчивую позу, спину и голову держать прямо. Повторять от

2 до 5 мин. Посмотреть вверх и медленно переводить взор по часовой стрелке, описывая взглядом окружность максимального радиуса (движения плавные, без рывков). Выполнить 2 - 3 поворота по часовой стрелке и столько же против часовой стрелки. Расслабить глаза. Посмотреть вверх, вниз, вправо, влево, в правый нижний угол, в левый верхний угол, в правый верхний угол, в левый нижний угол.

Упражнение 8.

В любой удобной позе: стоя, сидя, лежа на спине. Не должно быть яркого света. Закрывать глаза и расслабить веки. Мысленно нежно погладить глаза теплыми мягкими пальцами, все внимание на расслаблении глаз. Чувство тепла и тяжести должны сменить легкость и невесомость, а в дальнейшем полная потеря ощущения глаз. Можно выполнять в промежутках между другими упражнениями и просто так.

Упражнение 10.

Смотреть на горизонт или на удаляющийся предмет; на облако, дерево и т.п. Взгляд не сосредотачивать на предмете, а смотреть как-бы сквозь него, не напрягая зрение. Можно выполнять один раз каждые два часа.

Упражнение 11.

Зафиксировать взгляд на кончике носа. Смотреть не отрываясь, не напрягая глаза и мышцы век и, по возможности, не моргая. Ни о чем не думать и голову не опускать. Упражнение выполнять вначале 10 - 20 сек., в дальнейшем до 3 мин. Расслабить глаза.

Упражнение 12.

Сидя или стоя прямо и держа голову неподвижно, направить взгляд в сторону правого плеча. Сосредоточится на правом плече (от 10 секунд до 2 минут). Отдохнуть. Тоже выполнить с фиксацией на левое плечо.

Упражнение 13,

Принять устойчивую позу, спину и голову держать прямо. Повторять от 2 до 5 мин. Посмотреть вверх и медленно переводить взор по часовой стрелке, описывая взглядом окружность максимального радиуса, (движения плавные, без рывков). Выполнить 2 — 3 поворота по часовой-стрелке и столько же против часовой стрелки.

Упражнение 14.

Принять устойчивую позу и установить руку с поднятым указательным пальцем на уровне головы перед собой, примерно в 30 см от глаз. Поочередно переводить взгляд с кончика пальца на линию горизонта или на любую удаленную точку, задерживаясь в каждом положении на 2-3 секунды. Палец должен быть примерно в одном направлении с выбранной точкой, чтобы при переводе взгляда глазные яблоки почти не двигались. И на

палец, и на горизонт нужно смотреть внимательно, добиваясь четкого» сосредоточения. Выполнять от 1 до 3 минут.

Упражнение 15.

Установить зажженную свечу на уровне головы или несколько выше, на расстоянии от 0,5 1 метра от лица, как удобнее. Классически оно должно быть равным расстоянию от глаз до лба. Принять устойчивую позу и не моргая смотреть на свечу. Это упражнение надо выполнять вечером, после захода солнца, в темноте. Внимательно вглядываться в пламя, стараясь сузить площадь зрения до минимума. Глаза должны быть широко открыты, моргать нельзя. Язык пламени при этом превратиться в одно яркое пятно, которое будет расти по мере тренированности. В идеале пятно должно занять все поле зрения. Все мысли должны быть сосредоточены на этом пятне. Смотреть на пламя нужно до тех пор, пока глаза не устанут. Время постепенно будет увеличиваться. При появлении неприятных ощущений надо закрыть глаза и мысленно продолжать «смотреть» на свечу, пока воображаемое светлое пятно между бровями не исчезнет. Надо стараться с каждым разом увеличивать это время «остаточного свечения» и «видеть» пламя как можно четче. Очень важно спину и голову держать прямо. После упражнения обязательно расслабить глаза.

Упражнение 16.

Это упражнение нужно выполнять через несколько месяцев практики сосредоточения на пламени свечи.

Техника выполнения аналогична описанной выше, но взгляд фиксируется не на языке пламени, а на его отражении в воде. Для этого используют любую широкую чашу, тарелку или таз, налив туда воды. Смотреть надо под углом примерно 30 градусов к поверхности воды.

Упражнение 17.

Выполняется утром или вечером, когда солнце касается линии горизонта, т.е. примерно в интервалах получаса после восхода или получаса перед закатом. Йоги предпочитают утреннее солнце. Выпрямить спину и голову и принять устойчивую позу. Внимательно вглядываться в центр солнца, стараясь уменьшить поле зрения до солнечного диска. Смотреть широко открытыми ненапряженными глазами не моргая.

Когда появится чувство, что вот — вот выступят слезы, закрыть глаза, удерживая мысленный след солнца между бровями. Глаза должны быть расслаблены. Расслабить глаза.

Упражнения для улучшения циркуляции крови в органе зрения

- Сомкните веки обоих глаз на 3-5 секунд; повторить 6-8 раз.
- Быстро моргайте глазами в течение 10-15 секунд, затем повторите то же самое 3 раза с интервалами в 7-10 секунд.
- Сомкните веки обоих глаз и указательным пальцем соответствующей руки массируйте их круговыми движениями в течение 1 минуты.
- Сомкните веки обоих глаз и тремя пальцами соответствующей руки слегка надавливайте на глазные яблоки через верхние веки в течение 1-3 секунд.
- Прижмите указательными пальцами брови и закройте глаза, пальцы должны оказывать сопротивление мышцам верхних век и лба. Повторить 6-8 раз.

Упражнения для тренировки аккомодационных мышц

- Стоя. Смотреть прямо перед собой 2-3 сек, перевести взгляд на палец вытянутой правой руки, расположенной по средней линии лица на расстоянии 25-30 см от глаз, и смотреть на него 3-5 сек, затем опустить руку. Повторить 10-12 раз.
- Обоими глазами смотрите 3-5 секунд на указательный палец левой руки, вытянутый перед лицом, затем сгибая руку, приближайте палец к носу до тех пор, пока палец не начнет двоиться; так 6-8 раз.
- В течение 3-5 секунд обоими глазами смотрите на указательный палец вытянутой правой руки, после чего прикройте левой ладонью левый глаз на 3-5 секунд, а правую руку в это время сгибайте и разгибайте. То же самое делайте, закрывая правой рукой правый глаз. Повторите 6-8 раз.
- «Метка на стекле». Находясь в 30-35 см от оконного стекла, прикрепите к нему на уровне глаз круглую цветную метку диаметром 3-5 мм, затем вдали от линии зрения, проходящего через метку, наметьте в окне какой-нибудь объект. Смотрите, не снимая очков, обоими глазами на эту метку 2-3 сек., затем переведите взор на намеченный объект на 1-2 сек., после чего поочередно переводите взор то на метку, то на объект. В первые два дня - 5 минут, в остальные - 7 минут. Повторяйте систематически с перерывом в 10-15 дней.

Список использованных

4. Аветисов Э.С., Ковалевский Е.И., Хватова А.В. Руководство по детской

офтальмологии. – М.: Медицина, 1987. 496 с.: ил.

5. Малева З.П. Вопросы охраны зрения у детей // Здоровье дошкольника». №3, 2010. - С. 5-11.
6. Малева З.П. Наиболее распространенные патологии зрительного анализатора у детей // Здоровье дошкольника». №1., - 2010. С. 6-19.
7. Малева, З.П. Организация инклюзивного образования детей с нарушениями зрения в условиях современных образовательных организаций // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы теории и практики современного специального образования». МГППУ. **11-12 мая 2017 г.** С. 66-71.
8. Малева З.П. Организационно-методические основы дистанционного обучения детей с нарушениями зрения (Методические рекомендации). Москва: ГОУ Педагогическая академия последипломного образования. 2011.
9. Малева, З.П. Особенности организации образовательного процесса детей с нарушениями зрения в условиях реализации ФГОС НОО // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно- практических конференций. Вып. 3. – Москва : АСОУ, 2016. – 1895 с. С. 1412-1420.
10. Малева З.П. Основные зрительные функции и методы их исследования у детей. //Здоровье дошкольника. №6., - 2009. С. 14-19.
11. Малева, З. П. Подготовка детей к плеопто-ортоптическому лечению : учебное пособие [Текст] / З. П. Малева. – М. : Парадигма, 2009. – 198 с.
12. Малева, З.П. Предупреждение и исправление нарушений зрения детей – наша общая задача. // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 2. –Москва : АСОУ, 2017. – 1429 с. 422-431.
13. Малева З.П. Самоучитель для будущего первоклассника, желающего сохранить зрение к пользе учения // Здоровье дошкольника. №1., - 2009. С. 42-44.
14. Малева, З.П. Смотреть на мир прямым и умным взглядом // Воспитание и развитие детей с отклонениями в развитии. 2018. №2.
15. Малева З.П. Создание условий для охраны и восстановления зрения у дошкольников // Здоровье дошкольника. №5., - 2010. С. 2-6.

УДК 376.37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБОРУДОВАНИЯ В ПРАКТИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ К
ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Мелихова Е. А.,

учитель – логопед

МДОУ «ЦРР –детский сад №7 «Аленушка»

Россия, Московская область, г.о. Серебряные Пруды

E-mail: melikhova1058@yandex.ru

Аннотация: В статье рассмотрен опыт работы учителя-логопеда по использованию в практической деятельности и при подготовке к обучению в школе инновационного оборудования. Автор рассказывает о создании мультфильмов в детском саду с воспитанниками, имеющими нарушения речи.

Ключевые слова: инновационное оборудование, развитие речи, дети, родители.

Abstract: the article considers the experience of a speech therapist in the use of innovative equipment in practice and in preparation for training at school. The author tells about the creation of cartoons in kindergarten with pupils with speech disorders.

Key words: innovative equipment, speech development, children, parents.

В деятельности учителя-логопеда современные технологии приобретают всё большее значение. Они способствуют достижению максимально возможных успехов в преодолении речевых нарушений у детей, служат для создания благоприятного эмоционального фона, способствуют включению в работу сохранных и активизации нарушенных психических функций.

Реализуя приоритетные направления Федерального Государственного образовательного стандарта дошкольного образования, я стараюсь искать пути совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей.

Не секрет, что современного ребенка сложно удивить обычными традиционными средствами наглядности (картинками, игрушками), так как с раннего детства он включен в видеосреду. Поэтому одна из центральных проблем в логопедической работе – это проблема мотивации: как заинтересовать ребенка и привлечь его внимание.

Наблюдая за детьми, поняла, что для них намного интереснее занятия с применением информационно-коммуникационных технологий, потому что они несут в себе образный тип информации, наиболее близкий и понятный дошкольникам. Движение,

звук, мультипликация надолго привлекают внимание детей. Дошкольники получают эмоциональный и познавательный заряд, у них возникает желание рассмотреть, действовать, играть, вернуться к этому занятию вновь.

Я заметила, что использование в логопедической работе разнообразных нетрадиционных методов и приемов предотвращает утомление детей, поддерживает познавательную активность, повышает эффективность логопедической работы в целом.

В своей работе применяю комплексное оборудование, дающее мне возможность сделать процесс обучения более ярким, наглядным, динамичным, создавать свои smart-проекты, а также более эффективно осуществлять обратную связь с детьми.

Использование интерактивной доски значительно расширяет вариативность способов работы с воспитанниками. Её возможности позволяют мне применять профессионально озвученные логопедические игры, что во много раз интереснее для детей, чем просто написание на доске мелом или фломастером. Будущие школьники с завидной лёгкостью овладевают способами работы с различными электронными, компьютерными новинками, но при этом я стремлюсь, чтобы они не попали в зависимость от компьютера, а ценили живое, эмоциональное человеческое общение. Поэтому интерактивная доска образовательной деятельности используется кратковременно: при выполнении упражнений артикуляционной гимнастики, на занятиях по подготовке к обучению грамоте, где дети вписывают недостающие буквы в слова, заполняют таблицы одним касанием, осуществляют звуковой анализ слов, читают слоговые таблицы и схемы, подбирают и группируют картинки на заданный звук, разгадывают кроссворды, ребусы. Всё это гармонично включается в структуру образовательной деятельности в соответствии с Федеральным государственным стандартом дошкольного образования. Благодаря наличию в нашем детском саду интерактивного оборудования для создания анимационных фильмов на протяжении трёх лет ведется работа кружка «Юные мультипликаторы», в ходе которой дети не только знакомятся с тайнами мультипликации, но и сами создают свои собственные мультфильмы. Готовят декорации, героев, проводят съемку, участвуют вместе со мной в монтаже и конечно же озвучивают свои мультфильмы. В процессе этой работы развивается не только мелкая моторика, но и все виды речи (монологическая, диалогическая), что очень важно при подготовке детей к школе. И самое главное, это доставляет детям огромное удовольствие. Проанализировав результаты работы кружка «Юные мультипликаторы», я пришла к выводу, что опыт работы в данном

направлении позволяет раскрыть творческий потенциал ребенка, способствует развитию воображения и коммуникативных навыков. В процессе создания мультфильмов дети учатся работать в группе, сотрудничать, договариваться. У дошкольников обогатился и расширился активный и пассивный словарь, повысился уровень звуковой культуры речи, дети стали лучше и уверенней пользоваться карандашом, усилилась сила нажима, улучшилось зрительное восприятие, зрительно-моторная координация.

За все время работы кружка «Юный мультипликатор» года мы сняли пять мультфильмов: «Заюшкина избушка» (пластилиновая анимация); «Снег (вата на черном бархате); «Весна» (технология ниткографии); «Чудо-дерево» (из фетра); «Козленок, который умел считать до десяти» (пластилиновая анимация). Эти мультфильмы все желающие могут посмотреть на сайте нашего детского сада.

Опыт работы по данному направлению был представлен в ноябре 2017 года на Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации», которая проходила в Государственном социально-гуманитарном университете в городе Коломна в мае 2018 года на региональном семинаре «Коррекционные возможности игрушек-самоделок для активизации речи и познавательной деятельности детей с речевыми нарушениями», который проходил на базе нашего детского сада совместно с кафедрой специального и инклюзивного образования АСОУ. Также делилась опытом на муниципальных методических объединениях педагогов социально-психологической и логопедической служб образовательных учреждений городского округа. Информационно-коммуникационные технологии являются важной составляющей в работе с родителями. На родительские собрания готовлю презентации к сообщениям, результаты мониторинга речевого развития воспитанников, чтобы наглядно показать результаты проведенной работы.

На сайте нашего детского сада публикую статьи, рекомендации по закреплению поставленных звуков дома.

Таким образом, активное внедрение ИКТ в образовательный процесс позволяет обеспечить переход к качественно новому уровню педагогической деятельности, значительно увеличивая ее дидактические, информационные, методические и технологические возможности.

Список использованных источников.

Казакова Р.Г., Мацкевич Ж.В. Смотрим и рисуем мультфильмы. Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 128 с.

РАЗРАБОТКА РЕКОМЕНДАЦИЙ С ЦЕЛЬЮ СОЗДАНИЯ УСЛОВИЙ ДЛЯ
ТРУДОУСТРОЙСТВА ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Миронова В.И

мастер производственного обучения,

ГБПОУ МО «Подольский колледж имени А.В. Никулина»

Россия, г. Подольск

E-mail: valeria13mironova@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы трудоустройства людей с ограниченными возможностями путем реализации условий, которые позволят инвалиду управлять производственным оборудованием, несмотря на свои физические недостатки.

Abstract. This article examines matters relating to the employment of people with disabilities by implementing the conditions that will allow a disabled person to manage production facilities, despite their physical shortcomings.

Ключевые слова: люди с ограниченными физическими возможностями; инвалидность; доступная среда; трудоустройство; производственный процесс.

Key words: people with disabilities; disability; available Wednesday; find a job; the production process.

В любом обществе часть его членов в силу проблем со здоровьем испытывают определенные проблемы в процессе жизнедеятельности. В Российской Федерации таких людей более 9% от числа всех, живущих в стране, – это люди с ограниченными физическими возможностями, то есть инвалиды. Инвалидность (по официальному медицинскому определению) – состояние организма, вызванное болезнью или увечьем, со стойкими функциональными нарушениями, приводящими к полной или частичной нетрудоспособности в данной профессии, к снижению квалификации.

Заключение об инвалидности и установление ее степени в нашей стране выносятся районными или городскими врачебно-трудовыми экспертными комиссиями на основании всестороннего обследования человека врачами различных специальностей с учетом его профессии и условий труда. Первая и вторая группы инвалидности характеризуются полной постоянной или длительной потерей трудоспособности. Эти люди нуждаются в постоянном уходе и помощи других. Здесь, конечно, помощь связана с некоторыми

материальными затратами со стороны государства или каких-либо благотворительных организаций (лекарства, транспортные услуги, жилищные условия и др.).

Третья группа инвалидности устанавливается лицам, которые не могут продолжать работу по своей прежней профессии, но в состоянии выполнять другую, более легкую, работу со снижением квалификации, а возможна и смена профессии. Эта группа инвалидов весьма велика и заслуживает определенного внимания, в частности, со стороны служб трудовой занятости.[1]

Нужно прямо сказать, что совсем недавно у нас в стране проблемы инвалидов как бы и не было. «Нет в нашем обществе таких людей!», и ситуация не требует особой заботы. Полное несоответствие реальности. В настоящее время положение совершенно иное. Россия стремится наверстать упущенное. В стране внедряется комплекс мер, направленных на улучшение жизни этой категории граждан. Вводится международный подход к оценке функционирования жизнедеятельности и здоровья при проведении медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов, разработанный на основе Конвенции ООН о правах людей с ограниченными физическими возможностями, где в разделе *Accessibility for the Disabled – A Design Manual for Barrier Free Environment* приводится список проблем, присущих каждой группе инвалидов. Если по старой схеме при установлении инвалидности использовался принцип, который затрагивал только медицинский аспект, то международной системой определяются три параметра: функции и структуры организма человека, его активность и возможность его участия в общественной жизни. Последнее очень важно, так как некоторая часть людей, пусть и с ограниченными физическими возможностями, еще не полностью утративших трудоспособность, может и хочет участвовать в общественно-полезном труде, быть в составе коллектива, жить его заботами и радостями. То есть не быть вычеркнутыми из жизни общества. Да и добавочное к пенсии материальное вознаграждение за произведенный труд – не помеха.

Однако часто на практике такое положение не выполняется. И совсем не из-за нежелания работодателя использовать труд людей с ограниченными физическими возможностями, а из-за того, что современный технологический процесс и оборудование промышленных предприятий абсолютно не приспособлены для обслуживания инвалидами. А потому в Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» прямо говорится «В ближайшие годы нужно создать систему, которая помогла бы каждому инвалиду, способному и желающему обучаться и работать, найти свою образовательную и профессиональную траекторию жизненного роста. От

специализированной образовательной программы до адаптированного к его специфическим потребностям рабочего места».

В связи с изложенным, проблема трудоустройства людей с ограниченными возможностями путем реализации условий, которые позволят инвалиду управлять производственным оборудованием, несмотря на свои физические недостатки, бесспорно, актуальна. Но, несмотря на то, что права людей с ограниченными физическими возможностями закреплены законом и ещё рядом нормативных документов, и их трудоустройство признаётся очень важным звеном в системе социальной защиты граждан России, привлекают инвалидов к производству весьма сдержанно. Причинами этого являются:

- закрытие предприятий, а, следовательно, и значительное сокращение рабочих мест;
- сложность трудоустройства инвалидов, в связи с их недостаточной социальной активностью;
- сложность профессионального обучения инвалидов. [2]

Но главная причина всё-таки в другом. Часто на практике инвалиды не могут стать участниками производственного процесса потому, что современная техника в своём действии и управлении рассчитана на человека, имеющего здоровую реакцию всех органов чувств и соответствующую двигательную активность всех частей тела – рук, ног, корпуса. Такова, например, промышленная швейная машина. Инвалид не сможет управлять ею, если не провести необходимую модернизацию. [3]

В народном хозяйстве есть отрасли, которые могут стать очень привлекательными для инвалидов. Например, предприятия легкой промышленности: здесь места в производственном процессе компактны и сравнительно безопасны; продукция, в основном, не слишком тяжёлая; выполнение технологических операций по сравнению, например, с машиностроением не сложно и не требует больших физических усилий.[3] Всё это позволяет предложить инвалидам некоторое количество рабочих мест.

Однако, прямое приглашение инвалидов на действующие объекты невозможно. Так затруднения у человека со зрением или слухом, или нарушение мозговой деятельности являются серьёзными препятствиями для привлечения его к работе. Есть инвалиды, имеющие проблемы со здоровьем, связанные с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.[1] Не всех, но часть таких людей можно привлечь в швейное производство. Речь идёт об инвалидах, у которых «частичная неподвижность нижних конечностей сочетается с нормальной деятельностью верхней части корпуса». И так как они в быту зачастую перемещаются в специальных креслах-колясках, то в медицинской

литературе появился термин «инвалид-колясочник». Скольким же из них возможно помочь?

С учётом изученных статистических данных об инвалидах-колясочниках в стране, с учётом количества желающих из них трудиться вообще и именно в швейной отрасли, с учётом половозрастных различий, с учетом количества швейных предприятий в стране и их размещения можно оценить величину потенциального фонда рабочей силы для отрасли. Это, порядка, 1,5 тыс. человек. В основном, это женский контингент, так как швейная промышленность традиционно использовала женский труд. Но и для мужчин дорога не закрыта.[1]

Длительный сидячий образ жизни, долгосрочное пребывание в кресле-коляске приводит к перераспределению мускулатуры и жировых отложений у человека в области корпуса и плечевого пояса, а нижние конечности, слабо задействованные в жизни, постепенно атрофируются. Однако все рабочие места, используемые в производственном процессе на швейных предприятиях, созданы в расчёте на здоровых людей. Часто устройства управления, предметы труда расположены в зонах, до которых оператор-инвалид дотянуться не сможет. Это приводит к необходимости адаптации рабочего места под потребности людей с ограниченными возможностями здоровья [3].

С данными проблемами ежедневно сталкиваются, например, студентка нашего колледжа Анастасия З. и выпускницы 2016года по профессии «Швея» Татьяна К. и Наталья Л.. У них в силу заболевания плохо подвижны нижние конечности. Поэтому им трудно работать на промышленной швейной машине, у которой управление осуществляется с помощью нажатия ногами на педали, тогда как руки осуществляют обработку полуфабриката. Также трудности им доставляет смена ниток, т.к. стандартное положение бобинодержателя - на крайнем правом углу рабочего стола, и для смены бобины девочкам необходимо встать с рабочего места и дотянуться до кронштейна. В связи с заболеванием подвижность ног у девочек ограничена, поэтому для осуществления занятия и освобождения рабочего места им необходимо большее пространство, чем то, которое предусмотрено отраслевым нормативом. Также в связи с малоподвижным образом жизни девочки предрасположены к полноте. И это тоже указывает на то, что стандартный шаг рабочего места для них должен быть увеличен. Не смотря на сложности трудоустройства, Наталья Л. сейчас работает в небольшом частном ателье по изготовлению корсетных изделий «РУ. ПАК». О ней очень хорошо отзывается начальник производства. Татьяне К. устроиться на постоянную работу не удалось в связи с более тяжелой формой заболевания и местом проживания вдали от имеющихся швейных предприятий, но она привлекается на временную работу в качестве кастелянши в

сельском Доме Культуры. Анастасия З. является студенткой 2 курса по специальности «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий».

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что адаптировать рабочее место оператора швейного оборудования под нужды людей с ОВЗ возможно. Необходимо провести следующие организационно-технические мероприятия:

- перенести источник управления промышленной швейной машиной на другие органы [3];
- изменить стандартное расположение рабочих элементов оргтехостнастки на рабочем столе [2],
- увеличить шаг рабочего места [2],
- создать условия беспрепятственно достигать и покидать рабочее место;
- разработать новые нормативы времени на выполнение операций с учетом физических потребностей людей с ограниченными возможностями здоровья.

Трудоустройство инвалидов в швейной промышленности на базе адаптации рабочего места под потребности людей с ОВЗ позволит обеспечить отрасль дополнительным стабильным трудовым контингентом, поднять материальную составляющую жизни инвалидов, уменьшить нагрузку на социальные фонды, то есть способствовать решению проблемы, поставленной в государственной программе «Доступная среда».

Список использованных источников

1. Миронова В.И., Доможирова Л.Ю. О задачах, стоящих перед создателями рабочих мест для инвалидов в швейной промышленности, Электронное научное издание «Технологии 21 века в лёгкой промышленности» №6, ч. 1,2 2012.
2. Миронова В.И., Доможирова Л.Ю., Эскин И.Ю., Паненко М.В. К вопросу создания швейных рабочих мест для людей с ограниченными физическими возможностями, журнал «Швейная промышленность» №2, 2013.
3. Паненко М.В, Миронова В.И., Эскин И.Ю. Типовые наборы управляющих речевых команд для швейного оборудования, журнал «Швейная промышленность» №3, 2013.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ТРЕВОЖНОСТЬЮ И ФОРМОЙ ОБЩЕНИЯ У
ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ**

Олэреску Валентина,

к.п.н., доцент кафедры Специальной психопедагогики,

КГПИ «И.Крянгэ»,

Республика Молдова;

e.mail: volarescu@yahoo.com

Пономарь Дорина, аспирант,

КГПИ «И.Крянгэ»,

Республика Молдова

e.mail: dorinaponomari@yahoo.com

Аннотация. Статья посвящена исследованию тревожности у дошкольников с нарушенным и нормальным речевым развитием. Проведено эмпирическое исследование, показывающее специфические взаимосвязь между тревожностью и доминантной формой общения у детей с речевым дизонтогенезом в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками.

Abstract. The article is devoted to the study of anxiety in preschoolers with impaired and normal speech development. An empirical study showing the specific relationship between anxiety about the dominant form of communication in children with speech dyontogenesis in comparison with their normally developing peers was conducted.

Ключевые слова: дошкольники, нарушения речевого развития, тревожность, общение, формы общения.

Key words: preschool children, speech development disorders, anxiety, communication forms of communication.

Исключительное значение речи в психическом развитии ребенка делает важным знание психологических особенностей развития детей с нарушениями речи. С развитием речи у ребенка связано формирование как личности в целом, так и всех основных психических процессов (восприятия, мышления и др.).

Исследования М.И. Лисиной и др, доказывают, что речь играет важнейшую роль в развитие общения детей в дошкольном периоде жизни, а общение со взрослыми и со сверстниками на прямую влияет на формировании личности ребёнка [4,5].

Задержка проявления речевого общения, бедный словарный запас, и другие нарушения отражаются на формировании эмоциональной сферы ребёнка и способности устанавливать эмоциональные контакты с окружающими [2, 4, 5, 6]. Установление эмоционального контакта взрослого с ребёнком - это преодоление отчужденности ребёнка по отношению к взрослому, освобождение ребёнка от отрицательных эмоций, вызываемых им, возникновение у малыша доверия к взрослому, радости от близости с ним и чувства комфорта. Нарушение речевого развития мешает установлению своеобразных отношений со взрослыми которые появляются только в процессе общения. Изучая особенности развития дошкольников с нарушениями речи, мы предположили, что несформированность средств общения может быть главной причиной тревожности детей с нарушениями речи.

Страх и тревога – это эмоции, которые мы обычно пытаемся свести к минимуму или избежать их вовсе, они необходимы для развития. Проявляясь в мягкой форме, они могут побуждать к научению. А.М. Прихожан указывает, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного, с предчувствием грядущей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [7, с.11].

Проблемы, возникающие по причине речевых нарушений, не могут не сказываться на поведении, самочувствии ребёнка и на его эмоциональном состоянии. Среди дошкольников с речевыми нарушениями встречаются дети с навязчивым чувством страха, склонные к проявлению негативизма, чересчур впечатлительные, излишней агрессивности либо ранимости, обидчивости. Причиной тревожности может являться низкий уровень речевого развития, в частности, непонимание многих слов, невозможность выразить словами свою мысль часто могут быть достаточным [1, 2, 6].

Следовательно, мы выдвинули гипотезу: уровень тревожности детей будет определяться уровнем развития речи и доминантной формой общения.

В исследование участвовали дошкольники (возраст 5 лет) с речевыми нарушениями (ОНР 3-й степени) и нормальным речевым развитием (НРР). Была определена доминирующая форма общения, применяя методику исследования на базе моделей трех форм общения детей с взрослыми: ситуативно-делового, внеситуативно-познавательного и внеситуативно-личностного, предложенной М.И. Лисиной.

Анализ полученных данных позволило нам разделить обследованных детей на три группы, в зависимости от выявленной формой общения как доминирующей формой общения (см. рис.1).

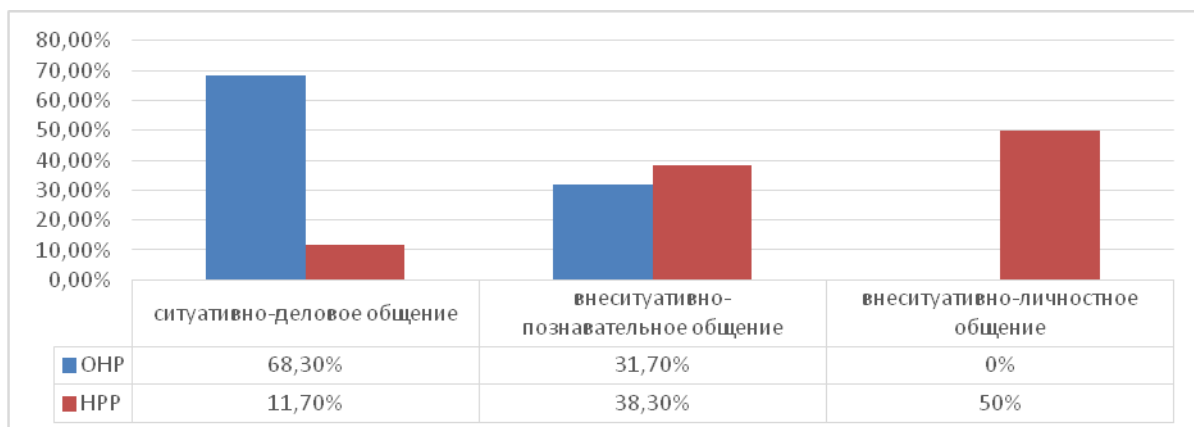


Рис.1 Формы общения со взрослыми дошкольников с ОНР и НРР

У большинства дошкольников с ОНР, а именно 68,3% (41 детей) было выявлено что доминирующей формой общения является ситуативно-деловое общению; у 31,7% (19 детей) доминирует внеситуативно-познавательное общение; внеситуативно-личностное общение не свойственно этой группе. В то время как у дошкольников с НРР можно наблюдать другую картину, внеситуативно-личностное общение является доминирующей у 50% (30 детей); внеситуативно-познавательное общение - 38,3% (23 детей); и только у 11,7% (7 детей) доминирует ситуативно-деловое общение.

Тот факт, что у 68,3% дошкольников с ОНР доминирующей формой общение является ситуативно-деловое общение насторожил нас. По данным научной литературы эта форма общения характерна возрасту 3 лет, к 5 годам детям свойственны другая форма общения, чтобы разобраться с этой ситуацией мы обратили свой взор к исследованиям М.И. Лисиной.

Анализ развития механизмов общения и причин, обуславливающих переход детей от одной формы общения с окружающими взрослыми к другой, привел автора к выводу, что они представляют собой частный случай диалектического взаимодействия формы и содержания. До поры до времени сложившаяся на определенном этапе детского развития форма общения соответствует его содержанию, которое зависит от общего развития ребенка и его взаимоотношений с окружающими людьми. В течение определенного времени эта форма общения обеспечивает возможности обогащения его содержания, а следовательно, и общего психического развития ребенка. Однако наступает момент, когда содержание общения как бы перерастает свои прежние формы и приходит в противоречие с ними. Тогда старая форма общения оттесняется на второй план, а ее место занимает новая, более совершенная форма. Таким образом, происходит непрерывное взаимодействие двух линий, которые можно отделить друг от друга только условно:

первая линия касается общего психического развития ребенка, а вторая — развития его общения. При этом изменения по первой линии создают условия, необходимые для преобразования форм общения, но недостаточные для него. Они становятся достаточными только в совокупности с социальными воздействиями взрослого, которые относятся, конечно, уже ко второй из выделенных нами линий. В результате оказывается, что развитие общения обеспечивается активностью обоих его участников: активность взрослого выражается в его опережающей истинные достижения ребенка инициативе, раскрывающей ребенку новые горизонты коммуникативной деятельности; активность ребенка выражается в его собственной деятельности, с помощью которой он только и способен усвоить новое содержание, передаваемое ему взрослым [5, с.100].

Теперь можем утверждать, что для детей с нарушенным речевым развитием свойственно несформированность форм общения, у них будет наблюдаться нарушения механизма смены форм общения.

Далее нас интересовала как отражается недоразвитие общения на эмоциональную сферу дошкольника, может ли это обусловить высокий уровень тревожности?

Для измерения уровня тревожности мы применили Тест тревожности Тэмпл Р., Дорки М., Амен В. Тест позволяет исследовать тревожность ребенка по отношению к ряду типичных для него *жизненных ситуаций общения с другими людьми*.

Мы предположили, что среди дошкольников с ОНР чаще будут встречаться дети с высоким уровнем тревожности по сравнению с дошкольниками с НРР. Полученные данные подтвердили наше предположение, распределение детей по группам в зависимости от выявленного уровня тревожности представлены в рис. 2.

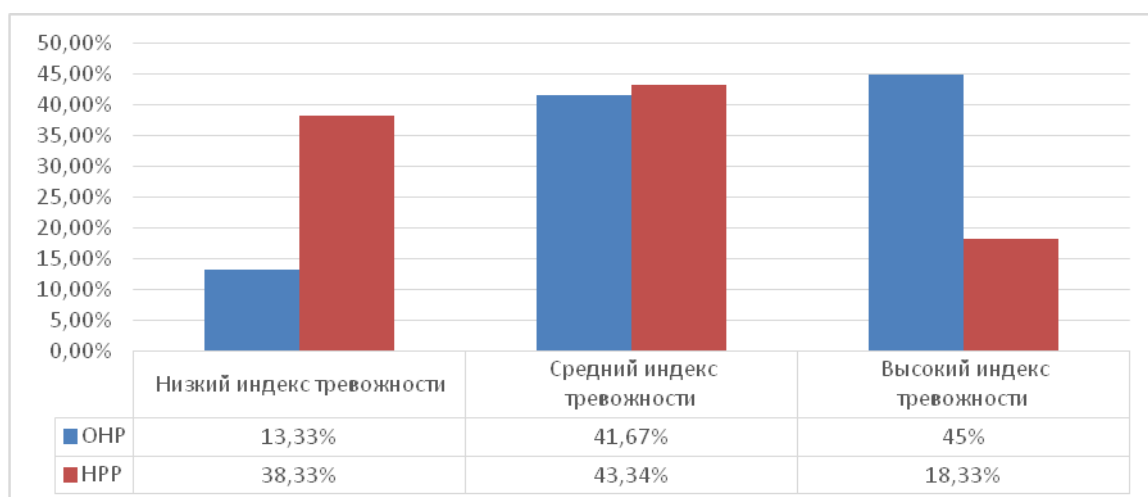


Рис. 2. Уровни тревожности

Результаты изучения уровня тревожности дошкольников свидетельствует, что высокий уровень тревожности чаще встречается у детей с ОНР (рис. 2). У 45 % детей с

ОНР был выявлен высокий уровень тревожности, в то время как среди детей с НРР такой уровень встречается только у 18,33%.

С помощью методов статистического анализа (*U- Mann Whitney*) было подтверждено что различия между исследуемыми группами являются статистически значимыми ($U=1027,5$; $p=0,01$).

Считаем, что большое количество детей с высоким уровнем тревожности является феноменом которому необходимо уделить особое внимание в ходе разработке коррекционных логопедических программ. Таким образом считаем возможным разорвать порочный круг: нарушения речи приводит к негативным эмоциональным состоянием, они в свою очередь усугубляют речь и общение ребёнка.

Для определения взаимосвязи между тревожностью и доминантной формой общения детей мы сопоставили полученные результаты и выявили коэффициент корреляции с помощью статистического теста (Pearson). Было выявлена корреляционная зависимость, статистически значимую, между уровнем тревожности и развитием общения.

Анализ результатов дошкольников с ОНР выявил следующие коэффициенты корреляции между доминирующей формой общения с тревожностью: ситуативно-деловое общение ($r= - 0,678$, $p=0,001$); внеситуативно-познавательное общение ($r= - 0,654$, $p=0,001$); внеситуативно-личностное общение ($r= - 0,612$, $p=0,001$). Низкие результаты, полученные детьми этой группы в ходе изучения форм общения, тесно коррелируют с высокими показателями тревожности. Можно сказать, что несформированность форм общения обуславливает высокий уровень тревожности.

Результаты дошкольников с НРР подтвердили, что между доминирующей формой общения с тревожностью существует тесная отрицательная связь: ситуативно-деловое общение ($r= - 0,299$, $p=0,012$); внеситуативно-познавательное общение ($r= - 0,416$, $p=0,014$); внеситуативно-личностное общение ($r= - 0,626$, $p=0,001$). Исходя из того, что данная группа показала высокие результаты в ходе изучения форм общения, полученные коэффициенты корреляции необходимо интерпретировать следующим образом: развитое общение препятствует повышению уровня тревожности у дошкольников.

Заключение: Результаты нашего исследования доказывают достоверность выдвинутой гипотезы, а именно, уровень развития речи и несоответствующие возрасту формы общения зачастую являются первопричиной тревожности у детей с ОНР. Полученный коэффициент корреляции показывает, что у детей с соответствующей возрасту формой общения реже наблюдается высокий уровень тревожности.

Список использованных источников

Olărescu V., Ponomari D. Asistența logopedică și psihologică: Principii. Metodologii. Perspective. Chișinău: Elena – V.I. SRL, 2012. 252 p.

1. Пăunesку С., Муșу І. Tulburări de limbaj la copil. București: Ed. Medicală, 1984. 223 p.

2. Косякова О.О. Логопсихология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. 254 с.

3. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб: Питер, 2009. 320 с.

4. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 2007. 160 с.

5. Мастюкова Е.М. Комплексная психолого-логопедическая работа по предупреждению и коррекции школьной дезадаптации. М.: Аркти, 2002. 68 с.

6. Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности. Психологическая наука и образование. 1998, №2.

УДК 376.4

МЕТОД ПРОЕКТОВ, КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.

*Пересыпкин С. А.,
учитель технологии высшей категории,
МКОУ «Школа ОВЗ»,
Россия, Московская обл.,
г.о. Балашиха, мрн. Железнодорожный
E-mail: seryi_ezhik@mail.ru*

Аннотация. В статье актуализируется внедрение инклюзивного образования в среднюю школу и применение метода проектов для формирования универсальных учебных действий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract. The article actualizes the introduction of inclusive education in secondary school and the application of the project method for the formation of universal educational activity of students with disabilities.

Ключевые слова: специальное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное обучение, универсальные учебные действия, метод проектов.

Keywords: vocational education, children with limited opportunities of health, inclusive training, universal educational activity, a method of projects.

Ратификация Россией Конвенции ООН о правах инвалидов свидетельствует, об изменении представления государства и общества о правах ребенка-инвалида и постановке практической задачи максимального охвата образованием детей с ограниченными возможностями здоровья [7]. И в настоящее время эта задача касается не только педагогов специальных учебных учреждений, но и каждого из нас. Самой лучшей характеристикой этой ситуации – является метафора Л.С.

Выготского о «социальном вывихе» ребенка с нарушениями в развитии: «Если психологически телесный недостаток означает социальный вывих, то педагогически воспитать такого ребенка – это вправить его в жизнь, как вправляют вывихнутый и больной орган» [1].

Напомним некоторые сведения о становлении системы образования детей с ОВЗ.

После революционных преобразований Государства в 1917 г. оформление новой системы специального образования произошло в конце 1920-х гг. Источником финансирования системы специального образования впервые становится госбюджет. Постановление СНК РСФСР «Об учреждениях для глухонемых, слепых и умственно отсталых детей и подростков» (1926) регламентировало учебно-воспитательный процесс в учреждениях специального образования. Провозглашена цель специального образования: подготовка через школу и труд к общественно полезной трудовой деятельности.

В 1950-60 гг. XX столетия в Советской России происходит дифференциация учреждений специального образования, появляются их новые виды и типы, расширяется их сеть, чему способствовали школьные реформы – введение обязательного 8-летнего образования (1959), а затем и 10-летнего (1966).

В 1970-1980-е гг. формируется система обучения и воспитания детей с задержкой психического развития (ЗПР). В 1981 г. для этих детей стали создавать специальные школы, а с 1988 г. в массовых школах начали открывать специальные классы выравнивания.

В конце 1980-х гг. были организованы первые экспериментальные классы для глубоко умственно отсталых детей при вспомогательных школах.

К 1990 г. Имелось 8 видов специальных школ и 15 типов специального обучения.

В 1992 г. происходит пересмотр приоритетов в исследованиях по коррекционной педагогике в сторону перехода от специальной школы к интеграции и инклюзии. Возникла необходимость разработки ФГОС обучающихся с ОВЗ, соответствующего этапу интеграции систем общего и специального образования.

Академик РАО, профессор Н.Н. Малофеев обобщил эти события, что позволило ему разделить эволюцию системы образования детей с ОВЗ на несколько этапов:

1. Создание «ядра» системы специального образования (3 вида школ);
2. Развитие и дифференциация системы специального образования (8 видов);
3. Интеграция массового и специального образования [8].

По заказу Министерства образования и науки РФ в 2008-2013 гг. ИКП РАО разработал концепцию ФГОС для детей с ОВЗ. Концепция определяет детей с ограниченными возможностями здоровья, как детей с особыми образовательными потребностями [7]. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ОВЗ, имеет дифференциацию – четыре базовых варианта из которых особого внимания заслуживает первый вариант СФГОС (инклюзия).

Основным субъектом инклюзивного образования является ребенок, по результатам обследования психолого-медико-педагогической комиссии, нуждающийся в разработке

индивидуального образовательного маршрута. Не ребенок подгоняется под существующие в образовательном учреждении условия и нормы, а наоборот вся система образования подстраивается под потребности и возможности ребенка. Такой взгляд на проблему и является главным принципом инклюзии. Каким же образом практически осуществить переход к инклюзивному образованию? Авторы концепции СФГОС выделяют следующие условия необходимые для реализации соответствующих образовательных программ:

1. Правовое обеспечение.
2. Кадровое обеспечение.
3. Финансово-экономическое обеспечение.
4. Материально-техническое обеспечение [7].

А что может сделать педагог технологии, профильного труда на своем рабочем месте? Нет готовых рецептов, подходящих всем, все зависит от конкретной ситуации. Прежде всего, я советую не бояться чего-то нового. Педагоги должны научиться работать с разными детьми. Конечно, необходимо пройти минимальные курсы повышения квалификации по коррекционной педагогике. Понимание закономерностей поведения и развития детей с ОВЗ позволяет достичь неожиданных результатов. Так, большее время, уделяемое на освоение простых технологических операций, позволяет ученикам специальной школы достигнуть более высокого качества и сложности изделий, чем в обычной школе. Я, также, столкнулся с тем, что у детей с ОВЗ, мотивация к обучению профессиональным умениям и навыкам зачастую выше, чем у детей в общеобразовательной школе. Педагоги заранее ориентируют их на социальную адаптацию и получение рабочей профессии востребованной в жизни.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации ставит стратегическую цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

Одной из приоритетных задач, решение которых предполагает реализацию этой цели, является обеспечение инновационного характера базового образования, включая обеспечение баланса фундаментальности и прикладного (компетентностного) подхода в содержании и технологиях образования [6].

Традиционно цели школьного образования определялись набором знаний, умений, навыков, которыми должен владеть выпускник. Сегодня такой подход оказался недостаточным.

Социуму нужны выпускники, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. Это во многом зависит не от полученных знаний, умений и навыков, а от неких дополнительных качеств, для обозначения которых употребляются понятия «компетенция» и «компетентность», более соответствующие пониманию современных целей образования [11].

И это касается не только учащихся общеобразовательной школы, но и прежде всего детей с ОВЗ. В силу сложившихся обстоятельств, спектр выбираемых ими, по окончании школы,

профессий ограничен. И даже выбрав и получив профессию, не каждому удастся трудоустроиться. Работодатели по-прежнему предвзято относятся к работникам с ОВЗ. Задача педагога максимально социально адаптировать учащегося с ОВЗ. Подготовить его к будущему, к работе, к тому, что ждет его в жизни.

Такая подготовка и адаптация вполне возможна с развитием универсальных учебных действий. При этом, по мнению автора статьи, следует задействовать все виды УУД, конечно, в большей или меньшей степени. Для детей с ОВЗ, это, прежде всего личностные, познавательные и, конечно, коммуникативные учебные действия.

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов. Развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий (УУД), которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. Овладение учащимися универсальными учебными действиями выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т. е. умения учиться [5].

Одной из функций универсальных учебных действий является: обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности – что полностью обеспечивается при выполнении учащимся проектной работы. [9].

Метод проектов не является принципиально новым в педагогической практике, но вместе с тем его сегодня относят к инновационным педагогическим технологиям XXI в. как предусматривающий умение адаптироваться в стремительно изменяющемся мире постиндустриального общества. «Брошенный вперед» – таков точный перевод слова «проект» [10].

Автору статьи близок подход Е.С. Глозмана [2; 3; 4] к применению метода проектов в образовательном процессе. Последовательный переход от учебного задания к учебным проектам, а затем – к творческому проекту является, на наш взгляд, логичным и наиболее приемлемым способом вовлечения учеников в творческую деятельность. Помогает в этом и постепенное усложнение проектной работы от коллективного проекта до самостоятельного индивидуального творческого проекта в выпускном классе.

Творческий проект предполагает самостоятельную, индивидуальную или групповую работу, где учитель выступает в роли старшего партнёра. Различают несколько этапов проектной деятельности:

I этап – поисково-подготовительный;

II этап – технологический;

III этап – заключительный.

Применительно к работе с детьми с ОВЗ, педагог должен уделить гораздо большее внимание и время участникам проекта на каждом из этапов. Опыт работы показывает, что, скорее учитель здесь, уже не только наставник и старший партнер, но и сам участник, и соавтор проекта. На первый план выходят коллективные проекты, выполнение которых великолепно формирует коммуникативные УУД. Но, по нашему мнению творческий проект в выпускном классе, должен быть индивидуальным, или иметь, не более двух-трех авторов.

Таким образом, при организации процесса обучения на современном уровне, в соответствии с ФГОС общего образования, необходима самостоятельная разработка учителем рабочих учебных программ на основе типовых для изучения предмета с элементами компетентностного подхода, с учетом особенностей конкретного образовательного учреждения и его материальной базы, в том числе и для использования в своей работе метода проектов.

Использование инновационного педагогического метода – метода проектов – на уроках технологии позволяет в полной мере формировать технологическую компетенцию и универсальные учебные действия (УУД), выступающие в качестве основы образовательного и воспитательного процесса. Концепция универсальных учебных действий также учитывает опыт компетентностного подхода, в частности его правомерный акцент на достижение учащимися способности эффективно использовать на практике полученные знания и навыки, а так же, их социальной адаптации.

Список использованных источников

1. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии : [сборник работ] / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1995. – 527 с.
2. Глоzman А.Е., Глоzman Е.С. и др. Технология. Технический труд. 5 кл.: Учебн. – М., 2004. – 223 с.
3. Глоzman Е.С., Глоzman А.Е. и др. Технология. Технический труд. 6 кл.: Учебн. – М., 2008. – 176 с.
4. Глоzman Е.С. и др. Технология. Технический труд. 7 кл.: Учебн. – М., 2008. – 207 с.
5. Козлов В.В., Кондаков А.М. и др. Фундаментальное ядро содержания общего образования. – М., 2009. – 48 с.
6. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации. Федеральный государственный стандарт образования. [Электронный ресурс]. [URL: http://static.government.ru/media/files/aaooFKSheDLiM99HEcyrygytfmGzrnAX.pdf](http://static.government.ru/media/files/aaooFKSheDLiM99HEcyrygytfmGzrnAX.pdf) (дата обращения: 01.10.2018).

7. Концепция специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / [Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова]. – М.:Просвещение, 2013. – 42С. – (Стандарты второго поколения).
8. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. Учеб. Пособие для студентов пед. Вузов. В 2 ч. Ч. 2 \ Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2012. – 320 с.: ил.
9. Пересыпкин С.А. «Как сформировать технологическую компетентность у учащихся средней школы». Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2012. - №2. – М.: Изд-во МГОУ. – 136 с.
10. Романовская М.Б. Метод проектов в учебном процессе. Метод. пособие. – М., 2006. – 160 с.
11. Селевко Г.А. Педагогические компетенции и компетентность // Сельская школа, 2004. – № 3.– С. 29-32.

УДК 378.2

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ
У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Пикиловская К. А., МБДОУ детский сад № 97 «Солнышко»,
воспитатель коррекционной группы
Россия, Московская обл., пгт. Ногинск-9
E-mail: spika30@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи; раскрываются целевые ориентиры, игровая деятельность ребенка; содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития, вопросы организации развивающей предметно-пространственной среды.

Annotation. The article deals with the features of correctional work on the formation of communicative skills in children with General underdevelopment of speech; reveals the targets, the child's play activities; the content of educational activities for the professional correction of

developmental disorders, the organization of the developing subject-spatial environment.

Ключевые слова: формирование коммуникативных речевых навыков у детей с ОНР; направления развития; психолого-педагогические условия; развивающая предметно-пространственная среда.

Keywords: formation of communicative speech skills in children with ONR; directions of development; psychological and pedagogical conditions; developing subject-spatial environment.

Процесс формирования коммуникативных навыков представляет собой сложную деятельность, особенно для детей с ОНР. Специфика формирования коммуникативной функции речи и коммуникативной деятельности детей с ОНР проявляется не только в особенностях их поведения, но и связана с трудностями мотивационного плана, что проявляется в том, что потребность в общении не является ведущей (Власенко И.Т., 1990; Мастюкова Е.М., 1992; Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., 1985); смещением иерархии целей общения (Грибова О.Е., 1995) и несформированностью основных форм коммуникации диалога и монолога (Глухов В.П. 2004; Усольцева Н.К., 1996 и др.). Недостаточность коммуникативной сферы у детей с ОНР наиболее ярко проявляется в общении со сверстниками. Из-за отсутствия адекватных форм вербального общения в процессе коммуникации у детей с ОНР происходят многочисленные конфликты, а именно демонстративные действия [5, с. 16, 19]. Необходимым условием речевого развития ребенка является создание мотивации общения, формирование стремления рассказать о себе, своих товарищах, о наблюдениях из жизни семьи и детского сада. В основе высказываний ребенка должен лежать речевой мотив. [16, с. 52]. С учетом данных дошкольной логопедии, выявленными диагностическими возможностями детей нами была разработана методика формирования коммуникативной функции речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Обучение включало в себя помимо традиционных логопедических занятий по коррекции звуковой стороны речи, развитие словаря и связной речи и обучение детей диалогической речи. Выбор фонетического, грамматического и лексического материала группировался вокруг типовой коммуникативной ситуации с учётом коммуникативной потребности детей, их сферы общения и цели коррекционного обучения. Учитывая то, что у дошкольников ведущая деятельность - игровая, все задания и упражнения проводились в игровой форме.

Для детей - дошкольников, страдающих различными речевыми расстройствами, игровая деятельность сохраняет свое значение и роль как необходимое условие

всестороннего развития их личности и интеллекта. Используя научно-методические рекомендации по вопросам формирования коммуникативных навыков у детей с ОНР, мы постарались использовать игровые методы и приёмы как основу экспериментального обучения с учетом речевых нарушений и сопутствующих отклонений в развитии. [7].

Основные этапы реализации коррекционно – развивающей работы формирования коммуникативных навыков у детей с ОНР III уровня.

Коррекционно-развивающая работа включала четыре основных этапа, различающихся по своим задачам, используемым методам и средствам работы: 1). ориентировочный этап; 2). этап актуализации и объективирования типичных трудностей развития детей и переживаемых ими конфликтных ситуаций; 3). конструктивно-формирующий этап; 4). обобщающе-закрепляющий этап. [7].

I этап. Ориентировочный.

Цель: 1. Установление эмоционально-позитивного контакта с ребенком.

Для объединения детей в группу и формирование чувства принадлежности к ней были изготовлены значки с изображениями любимых героев сказок, как идентификатор коммуникации [7, с. 149]. С первых дней были включены в режимные процессы такие игры: «Хоровод», «Песенка друзей», «Погремушка» и другие. Эти игры снимали преодолению тревожность, поднимали настроение детей, подводили к групповой сплочённости [8, с. 27, 53, 93, 113. 117]. Обращалось внимание на особенности коммуникации детей (мимику, эмоциональную реакцию на первый контакт со взрослым и сверстниками, особенность установления и сохранения перцептивного контакта ("глаза-в-глаза", избегание контакта) со взрослым и сверстниками; реакцию ребёнка на инициативные действия взрослого, обращенные к нему, когда ребенок один и когда взаимодействовал со сверстниками; как отвечал на инициативные действия сверстников, приглашающих к контакту; являлся ли сам инициатором; как вёл себя в конфликтных ситуациях, был ли их инициатором, принимал «вызов» или избегал участия в конфликтах, какие способы разрешения конфликта использовал; прибегал ли к помощи взрослого, были или нет проявления агрессии, принимал ли вину на себя, брал ли ответственность за разрешение конфликта; как вёл себя в случае нарушения запретов со взрослым, проявлял ли послушание, зависимость, протест, негативизм. Главный итог этого этапа: установление эмоционально-позитивного отношения «ребенок - взрослый» и формирование установки на совместную со сверстниками игровую деятельность.

2. *Ориентировка ребенка в обстановке игровой комнаты, правилах и нормах поведения.* Была произведена организация РППС (развивающая предметно – пространственная среда). Для развития коммуникативных навыков создан различные уголки: театрализованный, книжный, развития речи с настольно – печатными играми [1, 7], для сюжетно – ролевых игр: «Больница», «Парикмахерская», «Семья», «Лётчики». В групповой комнате создано специальное место для эмоциональной разгрузки и позитивного отношения ребёнка к группе, установлению контакта между детьми.

3. *Установление первичных взаимоотношений детей в группе.*

Этот процесс происходил с помощью следующих игр: «Ручеек», «Назови имя» (перебрасывание мячика с названием имени, передача имени по кругу). Использовались игры на развитие речевого слуха: «Кто что услышит?», «Угадай чей голосок?», «В лесу». [4, 5, 6, с. 22, 23, 36, 38]; игры на развитие умения слышать, понимать и подчиняться правилам: «Менялки», «Травинки», «Тарелочки».

Тактика поведения взрослого: недирективная. Ребёнку старались предоставить инициативу и самостоятельность. Инициатива приветствия на начальном этапе занятий принадлежала взрослому. Он первый здоровался с детьми, не дожидаясь их приветствия, называл детей по имени, коммуницируя им - вербально или невербально - радость и удовлетворение от встречи.

Средства и методы. 1. Коммуникация принятия с использованием средств техники эмпатического слушания. Дидактические игры: «Это я, узнай меня», «Эхо», «Лягушка», «Дует ветер», «Узнай по интонации» [14]. Игры на умение контролировать движения и работать по инструкции: «Группа в обручах», «Холодно – горячо, право - лево». При этом оценивались активность, внимание к партнеру, взаимопомощь, варианты решения проблемы и выбор наиболее подходящего, а также время выполнения. 2. Спонтанные импровизационные сюжетно-ролевые игры (по желанию детей). Использование в спонтанных играх разных конструкторов, в том числе ЛЕГО. В процессе спонтанной коллективной игры выявлялось: наличие, характер и продолжительность совместных контактов: умение выполнять совместные действия, направленные на создание игрового пространства, использование речи для организации игры с постройками, использование других средств для общения, проявление личностных качеств; наличие конфликтов и способы их решения, особенности и характер совместной постройки, развитие диалогической речи (умение общаться со сверстниками, со взрослым, обращаться с просьбой, обсуждать игровые действия, наличие творчества и инициативы), развитие

монологической речи (умение рассказать о предварительных намерениях, выполненной постройке; о том, как строил; как будешь играть). При анализе учитывалась речевая активность детей, умение составить рассказ о постройке: оречевление предварительного замысла постройки и сопоставление его с конечным результатом, отчет о выполненной постройке, об игре с ней. [10]

2 этап. Объективирование трудностей развития и конфликтных ситуаций.

Цель: актуализация и реконструкция конфликтных ситуаций с помощью разыгрывания этих ситуаций.

Здесь дети учились составлять диалог друг с другом. Если у них не получался этот диалог, на помощь приходила игрушка (Буратино, Незнайка, Степашка, Филя). Так как игрушка является наиболее подходящим средством для формирования коммуникативных умений, эти персонажи помогали составлять диалоги, сами «рассказывали» о своих историях, учили детей задавать вопросы. Для развития сотрудничества были использованы в работе различные виды конструирования: из строительных материалов, специальные конструкторы из пластмассы, из бумаги, из природного материала, бросового материала. При этом старались давать детям работу в парах для совместной деятельности.

Тактика поведения взрослого: сочетание директивности в направленности на актуализацию трудностей развития и недирективности в предоставлении ребенку свободы в выборе формы реагирования и поведения.

Средства и методы: 1. Подвижные игры с правилами. Отличительной особенностью при проведении подвижных игр детей с ОНР являлось то, что все выполняемые движения обязательно должны были сопровождаться речью: стишками, считалочками и даже пением. Подбор игр осуществлялся в соответствии с речевыми периодами: «Кошки-мышки», «Гори - гори ясно», «Море волнуется» и другие игры, динамика которых представляет чередование переходов от максимального напряжения и активности (убегать-догонять), требующей мобилизации всех сил участника к расслаблению и покою (замереть, «застыть» в неподвижной позе, расслабиться). После этого вводились подвижные игры с элементами драматизации: «У медведя во бору», «Гуси-лебеди», «Краски», «Где были, что делали?». Постепенно дети познакомились с играми на воспитание доверия друг к другу, чувство ответственности за другого: «Я не должен», «Связующая нить», «Поводырь» [3, с. 19]

2. Использование приёмов на выражение психоэмоционального и психофизического состояния образных перевоплощений, действий с воображаемыми предметами, пластическими этюдами и использование мини – диалогов по разным лексическим темам. [15, с. 366].

3 этап. Конструктивно – формирующий.

Цель: развитие коммуникативной компетентности, формирование способности к произвольной регуляции деятельности.

Тактика поведения взрослого: директивная, выражающаяся в подборе игр и игровых упражнений на развитие умения активно слушать, игр – драматизаций, эстетического воздействия.

Средства и методы: 1. Коммуницирование обратной связи об успешности и адекватности поведения и деятельности. 1. Дидактические игры на развитие монологической и диалогической речи в играх «Интервью», «Почта», «Да и нет не говорите». 2. Направленные сюжетно – ролевые игры: «Скорая помощь», «Поликлиника», «Больница», «Магазин», «Салон красоты», «Ателье», «Пожарники» [2, с. 48]. Игровой метод предполагал использование различных компонентов игровой деятельности в сочетании с другими приемами: показом, пояснениями, указаниями, вопросами.

2. Различные виды театра. Использование персонажей сказок в дидактических играх на развитие вербальной и невербальной организации: «Скажи наизнанку», «Азбука настроений», «Отражение чувств», «Игры - диалоги». С помощью пальчикового театра, настольного театра сказок, теневого театра, театра перчаток, масок, дети пересказывали сказки: «Три медведя», «Рукавичка», «Лиса и гуси». Использовались игры – драматизации с помощью ростовых кукол: «Заячья избушка», «На весенней полянке». Проводились игры на сотрудничество детей с помощью музыкальных инструментов: «Вверх по лестнице», «Оркестр зверей». Большой успех имели речевые досуги: «Нас ждёт осенний лес», «Сочиняем сказку».

3. Народная игрушка. С использованием народной игрушки были организованы разные виды работ: лепка и разукрашивание дымковских и филимоновских игрушек, создание цветных куколок из ниток, куколок из платочков и кусочков ткани, оберегов из шишек и пуговиц. Эти поделки помогали создавать мини-диалоги детей из личного опыта. Богородские игрушки учили детей звукоподражанию и использовались при чтении художественной литературы.

4 Этап. Обобщающе – закрепляющий.

Цель: 1 Обобщение сформированных на предшествующем этапе адекватных способов коммуникации.

Активно использовались игры на развитие слухового восприятия: «Телефон», «Цепочка слов», «Чемодан». С помощью пословиц и поговорок развивали монологическую речь детей в играх: «Зеркало», «Тайный смысл». Педагог называл несколько пословиц и просил выбрать одну из них, которая подходит к сюжетной картинке (подбираются заранее). Примеры пословиц: «У страха глаза велики», «Трусливому зайке и пенек – волк», «Одна пчела много меда не носит», «Как аукнется, так и откликнется». В этих играх формировалось умение выделять основную идею высказывания, подводить итог.

2. Перенос нового позитивного опыта в реальную жизнедеятельность.

Дети составляли рассказ из личного опыта по разным темам: «Как я провёл выходные», «Моя любимая игрушка», «Мой друг», «Моя любимая сказка».

Использовались игры на развитие мыслей собеседника: «Я начну, а вы продолжите», «Моё начало – твой конец». Дети делятся на две команды: одна – придумывает начало истории про игрушку (собачка, мишка) по цепочке; другая ее продолжение (также по цепочке).

Тактика поведения взрослого: сочетание недирективности, выражающейся в предоставлении детям инициативы и самостоятельности на игровых занятиях и директивности, как организации и обеспечения условий для переноса нового опыта в реальной жизнедеятельности.

Средства и методы: 1. В логопедической работе использовали различные методы: практические, наглядные и словесные. К практическим методам относились упражнения, игры и моделирование. Большое место занимали упражнения практического характера (дыхательные, голосовые, артикуляторные, развивающие общую, ручную моторику). [9, 11, 12]. Для этой работы была использована картотека игр для развития голоса с различными упражнениями [электронные ресурсы]

2. Совместная деятельность с родителями. Развлечения с родителями: «Правила дорожного движения», «КВН «Если хочешь быть здоров». Участие родителей в постановке сказки «Три поросёнка», в развлечении «Федорино горе», совместные

выставки рисунков и книжек - малышей по лексическим темам: «Моё любимое дерево», «Любимое блюдо». С родителями проигрывались совместные игры (ребёнок) – взрослый: «Что было бы, если бы...», «Доказательство», «Художник слова», «Хорошо-плохо».

Работа по формированию навыков общения у детей с ОНР происходила в тесной взаимосвязи работы родителей и всех специалистов на специально организованных занятиях и во время проведения режимных моментов в дошкольном учреждении.

Основу данного методического подхода составила ориентация на активную речевую практику детей в процессе организации их совместной деятельности, формирование стойкой мотивации общения и адекватных форм коммуникативного поведения, влияющих на выбор средств общения, порождение продукта коммуникативной деятельности, способы и результаты его интерпретации.

Список использованных источников

1. Бурдина С.В. Развиваем речь детей. Киров: Весна-Дизайн, 2013. – 20 картинок
2. Виноградова Н.А., Позднякова Н.В. Сюжетно – ролевые игры для старших дошкольников. М.: Айрис – Пресс, 2011. – 128 с.
3. Волковская Т.Н. Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. М.: Книголюб, 2008. – 96 с.
4. Гаубих Ю.Г. Игры в логопедической работе с детьми: Пособие для логопедов. М.: Просвещение, 1979. – 192 с.
5. Грибова О.Е. К проблеме анализа речевой коммуникации у детей с речевой патологией. // Дефектология, 1995. - № 6. – 92 с.
6. Дубова Н.В. Об особенностях навыков общения дошкольников с ОНР // Логопед в детском саду, 2006. - №3. – 128 с.
7. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребёнка. Учебное пособие. М.: Российское педагогическое агенство, 1997. – 189 с.
8. Ковалец И.В. Азбука эмоций. Практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере. М.: Владос, 2003. с. 133
9. Куликовская Т.А. Массаж лицевых мышц для малышей. М.: Книголюб,

2006. – 16 с.

10. Лусс Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО. М.: Владос, 2003. – 133 с.
11. Никитина А.В. 33 лексические темы: пальчиковые игры, упражнения на координацию слов с движением, загадки для детей 6 – 7 лет. СПб.: Каро, 2009. – 123 с.
12. Никитина А.В. Покажи стихи руками. СПб.: Каро, 2009. – 96 с.
13. Нищева Н.В. Игралка. Различайка. СПб.: Детство – пресс, 2013 – 22 с.
14. Панфилова М.А. «Игротерапия общения. Тесты и коррекционные игры». М.: Гном и Д, 2002. – 208 с.
15. Пожиленко Е.А. Энциклопедия развития ребёнка. СПб.: Каро, 2006. с. 624
16. Филичева Т.Б. Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

Электронные ресурсы.

ok.ru zauginaskazka Развитие голоса. Игры для малышей

УДК 376.112.4

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Пономарева И.М. - директор МБОУ
«СШ № 5 для обучающихся с ОВЗ VIII вида» ЦМР МО,
Россия, г. Щёлково, E-mail: scosh5@mail.ru;*
*Тимонина О.А. – учитель-логопед МБОУ
«СШ № 5 для обучающихся с ОВЗ VIII вида» ЦМР МО,
Россия, г. Щёлково, E-mail: scosh5@mail.ru;*
*Иванова-Гайдацук Е.В. – социальный педагог МБОУ
«СШ № 5 для обучающихся с ОВЗ VIII вида» ЦМР МО,
Россия, г. Щёлково, E-mail: scosh5@mail.ru.*

Аннотация. Статья освещает процесс командного взаимодействия участников образовательного процесса в комплексном психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article highlights the process of team interaction of participants of the educational process in the complex psychological and pedagogical support of students with disabilities.

Ключевые слова: командное взаимодействие, сетевое взаимодействие, деятельность специалистов, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Key words: team interaction, network interaction, activity of specialists, children with disabilities.

Современное общество характеризуется высокой мобильностью и динамичностью, в котором одним из критериев успешной образовательной деятельности становится возможность активного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса.

Ведущими идеями образования сегодня становится идея эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Это подразумевает под собой совместные построенные действия, обеспечивающих необходимые условия для личностного роста, развития личностного потенциала, развития навыков рефлексивного поведения, преодоления стереотипизации восприятия, эмоционально-душевного комфорта, развития навыков результативного вербального и невербального общения, саморегуляции, развитие потребности в самоактуализации; есть вероятность реальных преобразований в эмоциональной, волевой, познавательной,

личностной сфере; учитываются личностные характеристики всех участников, освоение ими социальных навыков.

Взаимодействие участников образовательного процесса характеризуется следующими параметрами и строится на совместной деятельности взрослых и детей; существует косвенное либо прямое воздействие субъектов данного процесса друг на друга, которое позволяет устанавливать между ними полноценную взаимосвязь **активностью, осознанностью, целенаправленностью и согласованностью совместных действий, и базируется на следующих принципах:**

- доверия и творчества;
- паритетности и сотрудничества;
- на основе доверия, поддержки, взаимного партнерства;
- добровольности, уважения интересов друг друга;
- соблюдения законов и нормативных актов.

Видами таких взаимодействий являются:

- командное, которое выстроено внутри организации;
- сетевое – позволяющее, организации взаимодействовать с другими подобными, несущими роль педагогического воздействия;
- межведомственное – со службами иных ведомств (полиция, медицина, транспорт, социальная защита и др.)

Сегодня в этой статье на примере МБОУ «Специальная школа № 5 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья VIII вида» Щёлковского муниципального района Московской области, реализующая программы для детей с интеллектуальными нарушениями, мы поделимся опытом своей работы.

Командное взаимодействие. Комплексное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в нашем образовательном учреждении осуществляют 56 педагогов, из которых 40 человек имеют специальное дефектологическое образование.

Работа педагогического коллектива и специалистов школы направлена на реализацию следующих задач: обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья средствами образования и трудовой подготовки, коррекцию отклонений в развитии, социально-психологическая реабилитацию для последующей интеграции в общество.

Командное взаимодействие специалистов нашей образовательной организации направлено на выработку и реализацию единой стратегии обучения, воспитания и развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья и организацию поддержки его семье.

Администрация школы организует, координирует и контролирует работу педагогов и специалистов нашей образовательной организации. Учителя-предметники, учителя начальных классов, учителя классов для детей с ТМНР (тяжелыми множественными нарушениями развития) осуществляют образовательный процесс соответственно по предметным областям учебного плана. Коррекционно-развивающий блок представлен педагогами-психологами, которые проводят курс коррекционно-развивающих занятий, учителями-логопедами, которые ведут курс «Альтернативная коммуникация», учителями, ведущими курсы «Сенсорное развитие», «Предметно-практические действия», «Двигательное развитие». Внеурочная деятельность реализуется педагогами и специалистами в кружковой и курсовой работе по различным направлениям:

- духовно-нравственное - «Добрый мир», «В гостях у сказки», «Маша и медведи», «До-ми-соль-ка»;
- общеинтеллектуальное - «Техническое моделирование», «Конструирование», «Игра, цвета, палочки», «Веселые звуки», «Волшебные палочки», «Легко запомнить» (Рис.3);
- спортивно-оздоровительное - спортивные секции, «Тропинка к здоровью»;
- художественно-эстетическое - «Художественная отделка столярных изделий», «Умелые ручки», «Золотая кисточка», «Изонить», «Волшебный клубок», «Мы рисуем» (Рис. 2.);
- социальное («Добрый мир», «Наш дом - Земля», «Тропинка к своему Я»).

Широкий спектр внеурочной деятельности позволяет в полной мере реализовать требования ФГОС.

Социальный педагог активно взаимодействует с основными специалистами, оказывающими психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, осуществляет социально-педагогическую поддержку обучающихся в освоении образовательных программ, реализует культурно-просветительские программы и мероприятия по формированию у обучающихся социальной компетентности и позитивного социального опыта, процесса социализации.

Педагог-организатор реализует проектирование содержания воспитательного процесса в образовательной организации и обеспечение участия детей и взрослых в проведении программ воспитания.

Воспитательную, внеурочную учебную деятельность, а также общественно полезную и культурно-досуговую работу с детьми в нашей школе так же организуют и проводят воспитатели групп продленного дня.

Тьютор обеспечивает индивидуальное сопровождение в образовательном пространстве, организует взаимодействие обучающегося с учителями и другими педагогическими работниками и специалистами для коррекции индивидуального учебного плана, участвует в работе педагогических советов, методических объединений, внеурочной деятельности, в проведении родительских собраний, оказывает методическую и консультативную помощь родителям обучающихся (лицам, их заменяющим).

Основную функцию внутришкольного сетевого взаимодействия выполняет психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк). Специалисты ПМПк нашей образовательной организации разрабатывают основные направления комплексной работы по психолого-педагогическому сопровождению ребенка с ОВЗ, определяют содержание и систему взаимодействия в команде.

Работа консилиума осуществляется поэтапно.

I этап - диагностический (сентябрь-декабрь-май).

Проводится комплексная диагностика развития ребенка основными специалистами: учителем-дефектологом, педагогом-психологом, учителем-логопедом. Во время диагностического этапа по результатам обследования специалистов составляется заключение, определяется образовательный маршрут обучающегося. В нашем образовательном учреждении в мае-июне проводится (площадка «Молекула») - неделя знакомства с детьми, поступающими в первый класс, где подробно изучаются медицинская документация, ИПР детей-инвалидов, заключение и рекомендации ПМПк, проводится первичное обследование.

II этап - организационный.

На этом этапе согласовываются и определяются основные направления, методы и приемы коррекционно-развивающего взаимодействия, каждым специалистом определяет направление своей работы, заполняются протоколы ПМПк. Учитель и специалисты психолого-педагогического сопровождения принимают совместное участие в разработке и реализации программы коррекционной работы как части основной образовательной программы начального общего образования в соответствии с требованиями ФГОС, а также специальной индивидуальной программы развития для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями в развитии. Содержание программы с учетом образовательных возможностей и особенностей психофизического развития обучающегося адаптирует учитель, а специалисты помогают ему в части выявления особых образовательных потребностей и вносят дополнения.

III этап –коррекционный.

Проводится реализация адаптированных программ, ведется четкая скоординированная коррекционно-развивающая работа специалистами и педагогами школы. На этом этапе учителя и специалисты: учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог, тьютор, воспитатель, руководители кружков осуществляют активное командное взаимодействие.

Командой специалистов проводится следующая работа: индивидуальные и подгрупповые коррекционные занятия, индивидуальное и совместное консультирование участников образовательного процесса, супервизии, совместные интегрированные занятия, взаимопосещение уроков, заседания ПМПк, выступление на педсоветах, методических объединениях и другое. В конце первого полугодия года осуществляется промежуточная диагностика, которая позволяет выявить динамику развития ребенка и эффективность выбранных методов, внести корректировки в содержание дальнейшей коррекционной работы.

IV этап – итогово-оценочный.

Проводится итоговая диагностика (май), обсуждаются результаты итоговой диагностики и дается совместная оценка эффективности проведенной с обучающимся работы, вносятся предложения о необходимости завершения или продолжения коррекционно-развивающей работы с ребенком. А также определяются направления и задачи предстоящей работы на следующий период.

Командное взаимодействие реализуется и в работе с родителями. Под руководством специалистов нашей школы успешно работает родительский клуб «Пеликан». Целью создания клуба стало оказание практической психолого-педагогической помощи и поддержки родителей (лиц, их заменяющих) нашими педагогами и специалистами путем приобретения ими психологических и педагогических знаний и умений, предоставление возможности общения и обмена опытом в решении проблем, воспитание родительской ответственности. В работе родительского клуба используются различные формы: анкетирование, индивидуальные консультации по результатам диагностики и по запросам родителей, обучающие семинары-практикумы, тренинги, мастер-классы, которые проводятся совместно с родителями, педагогами и учащимися.

Командное взаимодействие прослеживается в организации внеурочной деятельности, в проведении школьных мероприятий. Под руководством педагога-организатора специалисты, учителя, воспитатели, педагоги по внеурочной деятельности, тьютор участвуют в создании программы мероприятия, готовят отдельный модуль (танец,

песня, сценка, стихотворение, подвижная игра, игра на внимание и др.), а также в проведении самого мероприятия.

Педагоги и специалисты образовательного учреждения принимают активное участие в просветительской деятельности, проводят обучающие и проблемные семинары, направленные на повышение психолого-педагогической и медико-социальной культуры специалистов, педагогического коллектива.

Для системного взаимодействия всех служб школы была создана корпоративная почта, посредством которой решаются вопросы оперативного обмена информацией всех педагогических работников между собой и с администрацией, заполнение таблиц online. Использование современных интерактивных форм взаимодействия и технологий телекоммуникации позволяет создавать малые мобильные группы для общения, обсуждения проблем, передачи информации в самые короткие сроки в таких итернет- мессенджерах как: WhatsApp, Telegram, Viber. Умение пользоваться данными технологиями говорит о высоком уровне информационно-коммуникационной компетентности педагогов.

Таким образом, тесное взаимодействие междисциплинарной команды специалистов позволяет эффективно решать задачи комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Результатом этого сопровождения является получение адекватного образования, адаптация и максимальная самореализация личности ребенка в социуме, обеспечение полноценного участия в жизни общества, а в дальнейшем эффективная самореализация в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Сетевое взаимодействие. Сетевое взаимодействие как феномен нашего времени содержит в себе огромный потенциал. Как основной механизм информационного обмена, сетевое взаимодействие позволяет реализовать его синергетические эффекты в коллективной образовательной деятельности, дает возможность использовать преимущества сети в повышении эффективности работы образовательных учреждений, оптимизации затрат, повышении качества образовательных программ; позволяет объединять усилия разнообразных клубов, школ, секций, направленных на воспитание гармонически развитой личности ребенка. Тем самым помогая школе решать проблему недостатка ресурсов для организации внеурочной деятельности: кадровых, финансовых. Между всеми участниками такого взаимодействия возникают неформальные и формальные контакты, кооперативные и конкурентные формы взаимодействия.

Прежде всего, этот процесс выстроен на взаимных отношениях с организациями дополнительного, профессионального, дошкольного образования, с организациями культуры и спорта. Для соблюдения законности, между организациями ежегодно заключается договор о взаимодействии.

Дополнительное образование детей выходит далеко за рамки традиционных внеклассных мероприятий, которые обычно направлены на решение воспитательных задач и организацию досуга школьников. Основу современного дополнительного образования составляет масштабный образовательный блок, компенсирующий удовлетворение когнитивных, коммуникативных и коррекционных потребностей детей, нереализованных в рамках предметного обучения в школе.

Специфика данной модели взаимодействия образовательных учреждений заключается в том, что учреждения дополнительного образования детей («Романтик», «Лесная сказка», «Спартанец») участвует в организации внеурочной деятельности в рамках реализации ФГОС с ОВЗ.

Специалисты ЦТРГО «Романтик», ЦДО «Лесная сказка» работают с нашими учащимися, развивая их творческие способности, воображение, математические представления, корректируя поведенческие реакции, некоторые психические процессы через организацию работы кружков «Волшебный клубок» (нетканый гобелен, вязание крючком), «Оригами» (моделирование из бумаги). В качестве основного показателя плотности кооперативного взаимодействия выступает уровень включенности в общее дело всех участников данной образовательной системы. (Рис.18)

Специалисты ЦАФКСиТ «Спартанец», создавая систему конкурентного взаимодействия, развивают в учащихся школы целеустремленность, способность к достижению поставленных целей, преодолению трудностей, повышают их личностный рост, социальный статус через организацию соревнований муниципального, областного уровня по всем видам спорта для детей с ОВЗ, как на базе образовательной организации, так и на других площадках, и международных в том числе.

Организации, которые реализуют досуговую, культурно-просветительскую, деятельность такие как: ТКД «Гребнево», ТКЦ «Щёлковский театр», городская библиотека №3, краеведческий музей, школа танцев г.Щёлково, общественная организация «Навигатор», ООВ «боевое братство» взаимодействуют с нашим образовательным учреждением в разных направлениях: просветительской, образовательной, организационной деятельности: конкурсы, викторины, беседы, классные часы, диспуты, круглые столы, игры, экскурсии, совместное проведение праздников, участие в благотворительных ярмарках.

Спектакли Щёлковского муниципального драматического театра о войне всегда особо воспринимаются учащимися школы, воспитывают такие черты характера как гражданственность, патриотизм, сопричастность к трагическим событиям в истории нашей Родины.

Сетевое взаимодействие с организациями начального профессионального образования несет в себе информационно-воспитательный ресурс по профориентации. В первую очередь, подобные системы создаются для повышения качества воспитания и образования, повышения познавательного интереса у школьников. В нашем случае это взаимодействие с организациями НПО «Щёлковский колледж», техникум имени С.П. Королева (г. Ивантеевка), Королёвский техникум технологий и дизайна. Данные учреждения предлагают нашим учащимся обучение по специальностям: садовник, столяр строительный; конструирование, моделирование и технология швейных изделий, садово-парковое и ландшафтное строительство, дизайн.

Учащиеся школы встречаются с преподавателями данных учебных заведений, ходят на экскурсии, задолго до окончания знакомятся со спецификой профессии, что помогает им определиться с выбором образовательного учреждения.

Взаимодействие с благотворительным фондом «Абсолют-Помощь» послужило организацией оздоровительного отдыха учащихся школы на Черном море.

Учебно-методический образовательный центр ЦМР (УМОЦ) оказывает содействие в просветительской деятельности школы по работе с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья. Педагоги школы проводят открытые мероприятия для учителей, специалистов образовательных организаций района, с целью передачи опыта работы с обучающимися с ОВЗ.

Взаимодействие с Территориальной психолого-медико-педагогической комиссией проходит в рамках определения образовательного маршрута учащихся, его уточнения, по необходимости консультации специалистов, отчетов о выполнении рекомендаций.

В рамках взаимодействия с ДООУ № 18 «Росинка» компенсирующего вида мы проводим благотворительные акции «Ученики детям» (изготовление игрушек для детей ДООУ); для выпускников ДООУ в июне проводится летняя площадка «Молекула» для знакомства со школой и педагогами.

Реабилитационный центр для детей с ОВЗ «Росинка» в Щёлковском районе реализует для учащихся школы программы коррекционных мероприятий, в том числе медицинской направленности.

Некоторые учащиеся школы находятся на такой реабилитации несколько месяцев в году.

Взаимодействие нашего образовательного учреждения с Комитетом по образованию Щёлковского муниципального района заключается в управлении, контроле и координации деятельности в образовательной сфере, информационном обеспечении в пределах своей компетенции.

Межведомственное взаимодействие. Необходимым компонентом при реализации задач педагогического коллектива по воспитанию, обучению, сохранению здоровья и социализации учащихся с ограниченными возможностями здоровья является опыт межведомственного взаимодействия нашего образовательного учреждения с различными организациями и службами. Данное взаимодействие осуществляется по различным направлениям и предполагает организацию совместной деятельности по проведению мероприятий различной направленности.

Воспитание правовой культуры обучающихся, формирование законопослушного и безопасного поведения осуществляется через встречи, профилактические беседы с работниками правоохранительных органов внутренних дел и транспортной полиции.

Наиболее тесно в профилактической работе школа сотрудничает с отделением полиции. Сотрудники МВД регулярно проводят профилактические и индивидуальные беседы с обучающимися, состоящими на различных видах учета. Совместно с педагогами посещают семьи и проводят профилактические беседы с родителями, а также выступают на родительских собраниях.

Частым гостем в нашей школе является Представитель Уполномоченного по правам человека в Щёлковском районе Вера Павловна Евтушенко, которая не только знакомит с неотъемлемыми правами каждого члена общества, но и проводит интерактивные уроки, доступные для понимания школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Взаимодействие с Комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав для решения вопросов профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в рамках работы с детьми из семей, находящимися в социально опасном положении, а также совершающих правонарушения осуществляет социальный педагог школы.

Специалисты КДН и ЗП всегда готовы приехать в школу, чтобы встретиться как с учащимися «группы риска», так и остальными школьниками.

Формирование здорового образа жизни, отказа от вредных привычек у обучающихся осуществляется через взаимодействие с поликлиниками района и ГУЗ МО Щёлковским наркологическим диспансером. Специалисты наркологического диспансера всегда готовы для разговора на серьёзные и жизненно важные темы, так как понимают, что данная категория учащихся наиболее уязвима и менее защищена от рисков

возникновения любой наркотической зависимости. Учащиеся школы, начиная с 13-летнего возраста, ежегодно принимают участие в добровольном медицинском антинаркотическом тестировании.

Принимать осознанное решение никогда не зависеть от вредных привычек нашим учащимся помогают волонтеры молодежной организации «Рука помощи». Разговор с учащимися всегда неформальный и интересный.

В реализации задач военно-патриотического воспитания межведомственное взаимодействие осуществляется через общественные ветеранские организации. Воины – ветераны «Боевого братства» и Великой Отечественной приглашаются для участия в уроках мужества, классных часах, Вахтах памяти. Уже традиционными стали концерт и конкурс чтецов, посвященные славным воинам-героям нашего Отечества.

Организация адресной социальной помощи обучающимся из малообеспеченных и многодетных семей, оказавшимся с трудной жизненной ситуацией осуществляется через работу служб социальной помощи городов Щёлково, Фрязино и Лосино-Петровский.

Управление социальной защиты населения Администрации Щёлковского района и его структурное подразделение ГКУ СО МО «Центр для несовершеннолетних «Семья» осуществляет патронаж семей, оказавшихся трудной жизненной ситуацией.

Социально-педагогической службой учреждения, совместно с волонтерской группой «Поможем вместе», организуются мероприятия по сбору одежды, школьных принадлежностей. Ежегодно целевая группа учащихся из числа малообеспеченных семей получает подарки и приглашения на традиционное новогоднее представление во Дворец культуры от волонтеров этой группы.

Только совместные усилия, направленные на улучшение условия обучения, повышение качества материально-технической базы, совершенствование внеурочной деятельности, могут дать желаемый результат.

Список использованных источников

1. Кукушкина А. С. Взаимодействие участников образовательного процесса в условиях информатизации и функционирования образовательных организаций в комплексах // Молодой ученый. — 2016. — №27. — С. 685-689. — URL <https://moluch.ru/archive/131/36263/>
2. Письмо Минобрнауки России от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ» <http://minobrnauki.gov.ru/>
3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) - <http://fgosreestr.ru/>

4. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» - <https://минобрнауки.рф>

5. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. — 384 с. 2. Коротенков Ю. Г. Учебное пособие.

УДК 376.37

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Простатина О. Ю.

ГБОУ «Школа № 1416 «Лианозово»,

педагог-психолог

Россия, г. Москва

E-mail: prostatinaolga@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт работы по диагностике произвольности у детей с тяжелым нарушением речи, соответствующим 3 уровню общего недоразвития речи (ОНР) на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы «Школа № 1416 «Лианозово».

Abstract. The article presents the experience in the diagnosis of arbitrariness in children with severe speech impairment, corresponding to the 3rd level of SLD on the basis of the state budget educational institution of Moscow "school №1416 "Lianozovo".

Ключевые слова: дети с тяжелым нарушением речи, произвольность, волевые процессы.

Keywords: children with severe speech impairment, arbitrariness, volitional processes.

Проблемы инклюзивного образования, развития, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) являются приоритетными в современных условиях. Особенно остро эти проблемы стоят в отношении массовых школ. Обучающиеся с ОВЗ нуждаются в создании специальных условий для получения образования, коррекции нарушений развития, социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов.

В последнее время в школах увеличивается количество обучающихся с тяжелыми нарушениями речи различной степени выраженности. Коррекция речевых нарушений и

психологического развития обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР) является комплексной психолого-педагогической проблемой. Исследованию общего недоразвития речи посвящены работы Р. Е. Левиной, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастрюковой, Т. Б. Филичевой и др. Обзор исследований по проблемам изучения памяти у детей с ОНР сделали И. Ю. Левченко, Т. И. Дубровина. О. А. и др. Влияние речевой неполноценности на психику ребенка с ОНР исследовали, например, Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. Система коррекционной работы с обучающимися с тяжелым нарушением речи направлена на формирование правильного звукопроизношения, развитие лексического и грамматического строя языка, на развитие связной речи, развитие дыхания. Исследования в области логопсихологии показали, что неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферы. Недостаточный уровень развития речи обуславливает стойкие и выраженные затруднения при усвоении учебного материала, а также недоразвитость регулирующей и коммуникативной функций речи. У обучающихся с ТНР наряду с речевыми нарушениями может отмечаться низкий уровень функций контроля, что приводит к дефицитности познавательной деятельности. В этой связи особую важность приобретают вопросы, связанные с изучением произвольности у детей, имеющих тяжелые нарушения речи, их влияния на развитие речи, а также вопросы подбора наиболее эффективных методов и приемов диагностики и коррекции произвольности и волевых процессов у обучающихся с ТНР.

На сегодняшний день мало изучен вопрос развития волевых процессов у детей с ТНР. Анализ литературных источников позволил сделать некоторые обобщенные выводы об особенностях развития волевых процессов у детей с нарушениями развития.

1. Недоразвитие речи детей бывает разных форм и уровней, и это надо учитывать в коррекционной работе.

2. Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

3. Л. С. Выготский и Б. В. Зейгарник отмечали, что процесс развития саморегуляции деятельности особенно затруднителен у детей с проблемами в развитии, поэтому можно предположить, что у детей с тяжелыми нарушениями речи может быть недостаточная сформированность осознанной регуляции деятельности. А это в свою очередь может являться тормозящим фактором когнитивного и личностного развития ребенка, а также одной из причин, порождающих трудности в учебно-познавательной деятельности. Следует отметить, что традиционный учебно-воспитательный процесс сам по себе может не оказывать достаточного влияния на формирование умений осознанной

саморегуляции познавательной деятельности у детей с ТНР. В этом случае без создания специальных психолого-педагогических условий, опираясь лишь на средства учебной деятельности, добиться качественного улучшения показателей произвольности и саморегуляции достаточно трудно.

4. Сенситивным для овладения приемами организации собственной деятельности и поведения является старший дошкольный и младший школьный возраст, когда у ребенка перестраиваются сами приемы, способы деятельности, а также осуществляется переход от внешней ситуативной детерминации к осознанной организации собственной деятельности.

5. Произвольное поведение детей формируется в ходе развития мотивационно-волевой сферы ребенка и происходит в процессе его приобщения к какой-либо продуктивной деятельности.

6. Решающая роль в этом процессе формирования произвольности принадлежит взрослому, который передает ребенку интерес к деятельности, способствует осознанию ее целей и способов. Передача мотивов и средств деятельности происходит в едином процессе приобщения к деятельности.

7. Процесс школьного обучения с самых первых шагов опирается на определенный уровень развития саморегуляции, поэтому развитие регуляторной сферы ребенка с ТНР целесообразно рассматривать сквозь призму его готовности к обучению в школе.

8. Систематизация и анализ специфических проявлений произвольности в познавательной деятельности у детей с ТНР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками поможет выявить их особые образовательные потребности и научно обосновать специальные образовательные условия, способствующие целенаправленному развитию регуляторной сферы, сделать ее «мишенью» психолого-педагогической коррекционной работы с ребенком, способствующей эффективной актуализации его потенциальных возможностей.

Опыт нашей работы позволил выявить закономерность в проблемах формирования произвольной деятельности у детей с ТНР и подобрать диагностический комплекс для диагностики произвольности:

1. Методика «Диктант» (Л. А. Венгер, Л. И. Цеханская) [2, с. 24-27].

Цель: диагностика умения действовать по правилу и вербально заданной инструкции.

2. Методика «Цветовой диктант» (Н. Г. Салмина, О. Г. Филимонова. Психологическая диагностика развития младшего школьника) [2, с. 28-31].

Цель: диагностика умения действовать по правилу, заданному наглядно.

3. Методика Исследование особенностей распределения внимания методом корректурной пробы (методика Бурдона) [1, с. 14-17].

Цель: диагностика умения действовать по образцу, долго и продуктивно концентрироваться на выполнении одного задания, удерживать инструкцию (на материале букв).

4. Методика, направленная на диагностику степени сформированности действий самоконтроля на основных этапах интеллектуальной деятельности детей (У. В. Ульенкова) [3, с. 44-52].

Цель: диагностика степени сформированности действий самоконтроля на основных этапах интеллектуальной деятельности.

5. «Запрещенные слова» (Д. Б. Эльконин), модификация Н. Г. Салминой, О. Г. Филимоновой (Психологическая диагностика развития младшего школьника) [2, с. 45-49].

Цель: диагностика умения действовать по вербальному правилу в речевом плане.

6. «Фигура Рея». Модификация методики «Комплексная фигура Рея–Остерица» Н. Г. Салминой, О. Г. Филимоновой. Психологическая диагностика развития младшего школьника) [2, с. 51-55].

Цель: диагностика произвольности посредством анализа точности копирования сложной фигуры по образцу и последующему воспроизведению по памяти.

Результаты исследования проявления произвольности в деятельности у младших школьников с ТНР

Была проведена диагностика сформированности произвольности у учащихся 1-х классов с ОНР III уровня, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе (АООП), вариант 5.1, и контрольной группы учащихся 1-х классов с нормальным развитием речи (НРР).

В результате психодиагностического обследования младших школьников получены данные о выраженности произвольности в деятельности.

Оценка сформированности произвольности как умения действовать по правилам и инструкции, заданным вербально, была произведена по методике «Диктант» (Л. А. Венгер, Л. И. Цеханской). Перевод сырых баллов в стандартизированные помог выявить закономерности умения действовать по вербально заданным правилам и инструкции у детей с ТНР и НРР, что отражено на рис. 1.

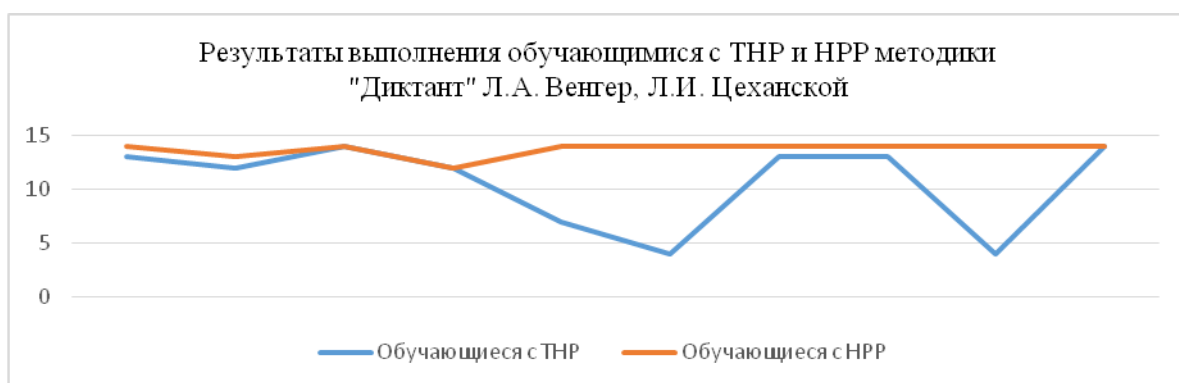


Рис. 1. Распределение результатов выполнения обучающимися с ТНР и НРР методики «Диктант» (Л.А. Венгер, Л.И. Цеханской).

Корреляционный анализ по выявлению различий между результатами экспериментальной и контрольной групп показал, что результаты методики «Диктант» (Л. А. Венгер, Л.И. Цеханской) статистически значимы. U-критерий Манна-Уитни равен 23. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 23. $23 \leq 23$, следовательно, различия уровня выраженности признака в сравниваемых группах статистически значимы ($p < 0,05$). Вычисление квартилей позволило выделить уровни выполнения задания обучающимися.

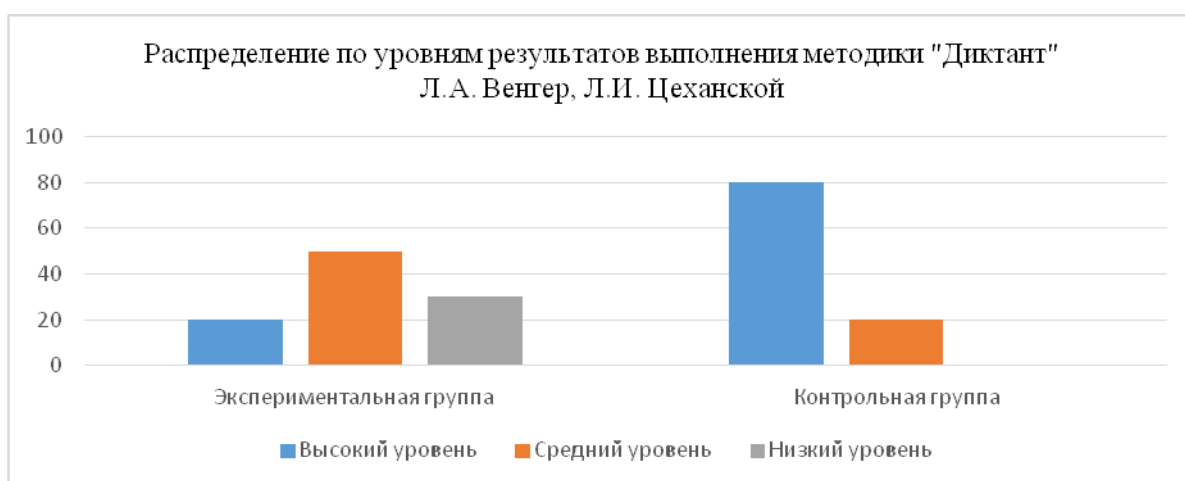


Рис. 2. Распределение обучающихся по уровням сформированности произвольности как умения действовать по правилам и инструкции, заданным вербально (методика «Диктант» (Л.А. Венгер, Л.И. Цеханской)

Анализ данных, отраженных на рис. 2, показывает, что высокий уровень сформированности произвольности как умения действовать по правилу и инструкции, заданным вербально, у обучающихся с ТНР составляет 20%, тогда как у обучающихся с НРР высокий уровень составляет 80%; у детей с ТНР присутствуют показатели низкого уровня – 30%, тогда как у обучающихся с НРР низкий уровень отсутствует.

Вывод: Группа детей с ТНР в сравнении с группой с НРР испытывает больше трудностей в умении действовать по правилам и инструкции, заданным вербально. При качественной оценке характера деятельности испытуемых были отмечены особенности усвоения вербального правила детьми с ТНР (особенности усвоения правила, «потеря» правила в процессе выполнения задания, сбой в выполнении правила). Нами было установлено следующее: как долго каждый ребенок усваивает правила, выполняет ли все правила или только два (одно) из трех, приходится ли по ходу выполнения напоминать правила, замечает сам ошибки или исправляет, если специально на них указать. Анализ протокола выполнения задания дает возможность учесть особенности конкретных детей в построении коррекционной программы.

Методика «Цветной диктант» (Н. Г. Салминой, О. Г. Филимоновой). Психологическая диагностика развития младшего школьника) направлена на диагностику умения действовать по правилу, заданному наглядно.

Полученные результаты помогли установить закономерности в умении действовать по наглядно заданным правилам и инструкции у детей с ТНР и НРР, что отражено на рис. 3.

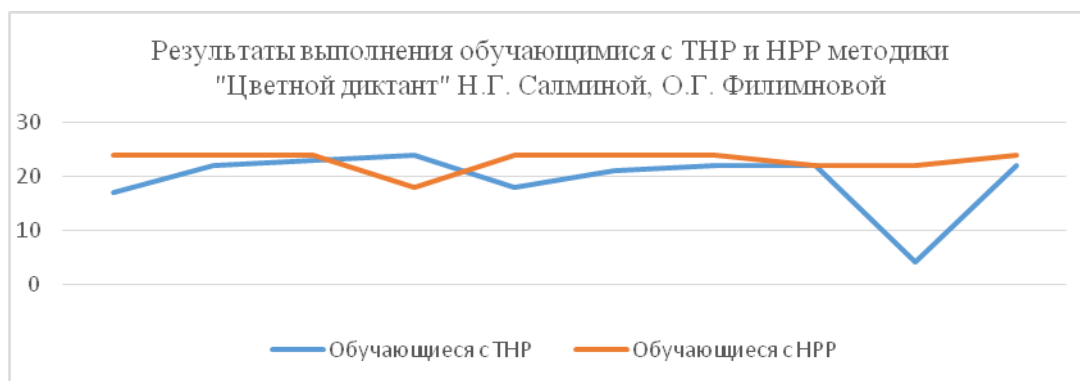


Рис. 3. Распределение результатов выполнения обучающимися с ТНР и НРР методики «Цветной диктант» (Н. Г. Салминой, О. Г. Филимоновой)

Результаты методики «Цветной диктант» (Н. Г. Салминой, О. Г. Филимоновой) статистически значимы. U-критерий Манна-Уитни равен 19. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 23; $19 \leq 23$, следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ($p < 0,05$). Вычисление квартилей позволило выделить уровни выполнения задания обучающимися (рис. 4).

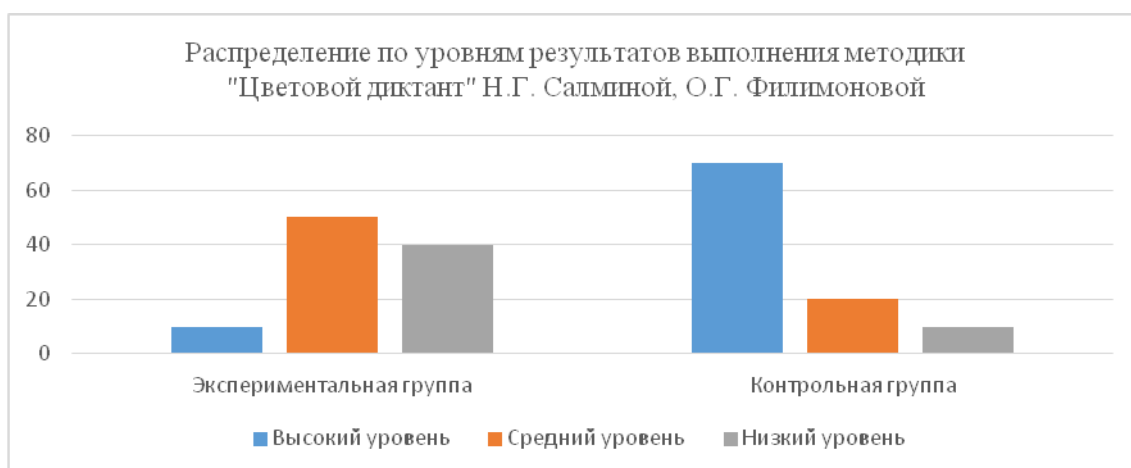


Рис. 4. Распределение обучающихся по уровням сформированности произвольности как умения действовать по наглядному правилу у обучающихся с ТНР и контрольной группы по методике «Цветной диктант» (Н. Г. Салминой, О. Г. Филимоновой)

Вывод: Обучающиеся с ТНР в сравнении с группой с НРР испытывают больше трудностей в умении действовать по правилам и инструкциям, заданным наглядно, и обучающиеся с ТНР хуже, чем обучающиеся с НРР, ориентируются в пространстве (на листе бумаги в клетку), испытывают больше трудностей в выполнении ориентировок: право–лево–верх–низ.

С помощью методики «Корректирующая проба» (на материале букв) были произведены: анализ целенаправленности деятельности, механизма проявления утомляемости, оценка умения долго и продуктивно концентрироваться на выполнении одного задания, умения удерживать инструкцию, последовательно действовать по образцу и правилу (на материале букв).

Полученные результаты помогли установить соотношение в количестве ошибок у обучающихся с ТНР и НРР, что отражено на рис. 5.

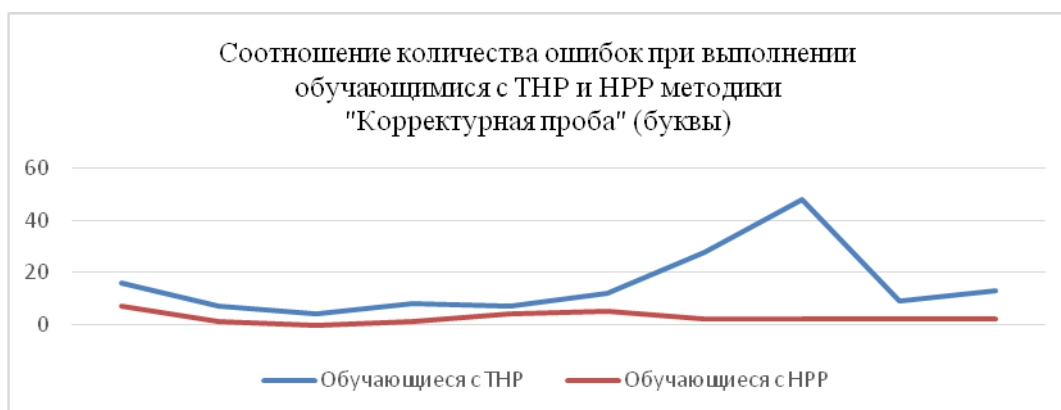


Рис. 5. График соотношения количества ошибок у обучающихся с ТНР и НРР при выполнении методики «Корректирующая проба»

Анализируя нами полученные данные, можно сделать вывод о том, что большее количество ошибок встречается у детей с ТНР.

В соответствии с показателем «точность» произведено распределение обучающихся по уровням целенаправленной регуляции деятельности (посредством квартилей, таблица 1).

	Показатели выборки	Значение	Альтернативная формула	% значений <math><Q_x</math>		
0	Минимум	19	19			
1	Q1	41,25	41,25	25%	1-й квартиль (25-й процентиль)	
2	Q2	49	49	45%	2-й квартиль (медиана)	
3	Q3	54	54	70%	3-й квартиль (75-й процентиль)	
4	Максимум	99	99			
	Среднее	49,55				

Таблица 1. Вычисление квартилей, выделение уровней выполнения задания обучающимися по методике «Корректирующая проба».

Результаты выполнения обучающимися методики «Корректирующая проба» по параметру «Точность» отражены на рис. 6.



Рис. 6. Распределение обучающихся с ТНР и НРР по уровням целенаправленной регуляции деятельности на основе анализа результатов выполнения методики «Корректирующая проба» по параметру «точность»

Анализ результатов методики «Корректирующая проба» по показателю «точность» в экспериментальной и контрольной группах показал их статистическую значимость.

U-критерий Манна-Уитни равен 12.5. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 23; $12.5 \leq 23$, следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ($p < 0,05$).

Вывод: у обучающихся с ТНР по сравнению с обучающимися с НРР ниже продуктивность (меньше количество просмотренных букв), а поэтому ниже работоспособность, они испытывают трудности в целенаправленном и последовательном выполнении действий, длительной концентрации на выполнении одного задания, удержании инструкции, что говорит о трудностях в регуляции деятельности. Распределение количества ошибок на бланке позволяет сделать вывод об особенностях утомляемости и учесть это при составлении программы коррекционной работы.

Посредством методики У. В. Ульенковой нами была проведена диагностика степени сформированности действий самоконтроля на основных этапах интеллектуальной деятельности детей.



Рис. 7. Соотношение уровней показателей по методике У. В. Ульенковой у детей с ТНР и НРР

Данные, полученные нами, по распределению у обучающихся с ТНР и НРР по уровням степени сформированности действий самоконтроля в интеллектуальной деятельности отражены в рис. 8.



Рис.8. Распределение обучающихся с ТНР и НРР по уровням степени сформированности действий самоконтроля в интеллектуальной деятельности

Анализ уровневых показателей в экспериментальной и контрольной группах, полученных в результате применения методики У. В. Ульенковой показал их статистическую значимость. U-критерий Манна-Уитни равен 19. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 23; $19 \leq 23$, следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ($p < 0,05$).

Вывод: Группа обучающихся с ТНР в сравнении с группой обучающихся с НРР показала ниже степень сформированности действий самоконтроля в интеллектуальной деятельности.

Методика Д. Б. Эльконина «Запрещенные слова», модифицированная Н. Г. Салминой, О. Г. Филимоновой, позволила определить уровень умения действовать по вербальному правилу в речевом плане у обучающихся с ТНР и НРР.

Соотношение уровневых показателей по методике Д. Б. Эльконина «Запрещенные слова» у детей с ТНР и НРР отражено в рис. 9.



Рис. 9. Соотношение уровневых показателей по методике Д. Б. Эльконина «Запрещенные слова» у детей с ТНР и НРР

Распределение обучающихся с ТНР и НРР по уровням степени сформированности действий по вербальному правилу в речевом плане отражено в рис. 10.



Рис. 10. Распределение обучающихся с ТНР и НРР по уровням степени сформированности действий по вербальному правилу в речевом плане.

Анализ уровневых показателей в экспериментальной и контрольной группах, полученных в результате применения методики Д. Б. Эльконина «Запрещенные слова», модифицированная Н. Г. Салминой и О. Г. Филимоновой, показал их статистическую значимость. U-критерий Манна-Уитни равен 22. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 23; $22 \leq 23$, следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ($p < 0,05$).

Вывод: Группа детей с ТНР в сравнении с группой с НРР испытывает больше трудностей в умении действовать по вербальному правилу в речевом плане. Наблюдается большее количество случаев низкой саморегуляции, выражающихся в нарушении инструкции.

Определение уровня произвольности в деятельности посредством анализа точности копирования сложной фигуры по образцу и последующему воспроизведению по памяти произведено посредством методики «Фигура Рея» (Модификация методики «Комплексная фигура Рея–Остерица» Н. Г. Салминой, О. Г. Филимоновой. Психологическая диагностика развития младшего школьника).

Соотношение показателей произвольности посредством анализа точности копирования и воспроизведения по памяти у детей с ТНР и НРР (методика «Фигура Рея») отражено в рис. 11.



Рис. 11. Соотношение показателей произвольности посредством анализа точности копирования и воспроизведения по памяти у детей с ТНР и НРР (методика «Фигура Рея»)

Анализ уровневых показателей, отражённых в рис. 12, в экспериментальной и контрольной группах, полученных в результате применения методики «Фигура Рея», модифицированной Н. Г. Салминой и О. Г. Филимоновой показал их статистическую значимость. Диагностика U-критерий Манна-Уитни равен 18. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 23; $18 \leq 23$, следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ($p < 0,05$).

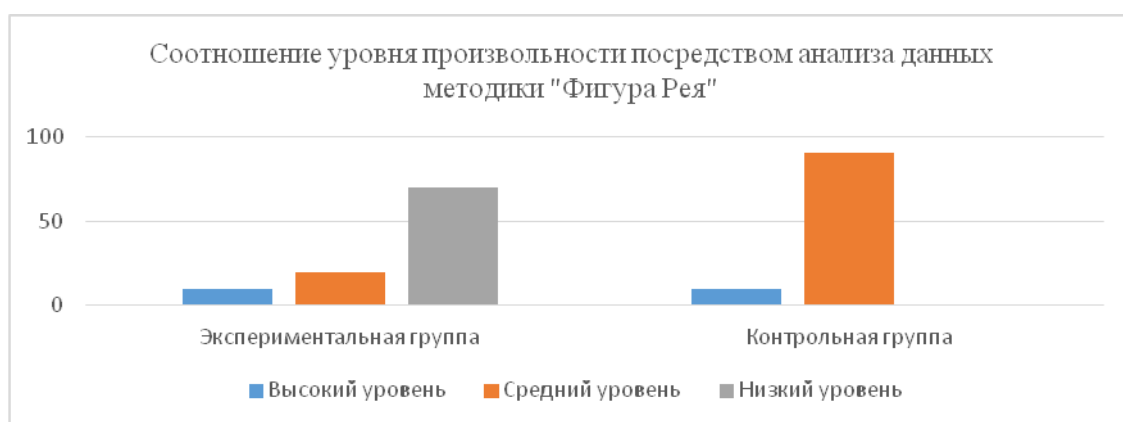


Рис. 12. Сводные данные соотношения уровня произвольности посредством анализа точности деятельности копирования у обучающихся с НРР у обучающихся с ТНР и НРР (Методика «Фигура Рея»)

Вывод: Группа детей с ТНР в сравнении с группой с НРР испытывает больше трудностей в копировании и воспроизведении по памяти сложной фигуры.

Результаты применения диагностических методик:

1. Результаты, полученные при использовании методики «Диктант» (Л.А. Венгер, Л.И. Цеханской), показали, что у обучающихся с ТНР ниже уровень умения действовать по правилу и вербально заданной инструкции, чем у обучающихся с НРР. Использование непараметрического U-критерий Манна-Уитни в оценке результатов методики у детей с

ТНР и НРР выявило наличие в результатах групп статистически достоверных различий. Статистическую значимость результатов применения методики позволяет использовать методику «Диктант» (Л. А. Венгер, Л. И. Цеханской) в целях диагностики умения действовать по правилу и вербально заданной инструкции у детей с ТНР и НРР.

2. Результаты, полученные при использовании методики «Цветовой диктант» (Н. Г. Салминой, О. Г. Филимоновой), показали, что у обучающихся с ТНР ниже уровень умения действовать по правилу и вербально заданной инструкции, чем у обучающихся с НРР. Использование непараметрического U-критерий Манна-Уитни в оценке результатов методики у детей с ТНР и НРР выявило наличие в результатах групп статистически достоверных различий. Статистическая значимость результатов применения методики позволяет использовать методику «Цветовой диктант» (Н. Г. Салминой, О. Г. Филимоновой) в целях диагностики умения действовать по правилу, заданному наглядно, у детей с ТНР и НРР.

3. Результаты, полученные нами при использовании методики «Корректирующая проба» (на материале букв), показали, что у обучающихся с ТНР ниже уровень умения действовать по образцу, долго и продуктивно концентрироваться на выполнении одного задания, удерживать инструкцию, чем у обучающихся с НРР. Использование непараметрического U-критерий Манна-Уитни в оценке результатов методики у детей с ТНР и НРР выявило наличие в результатах групп статистически достоверных различий. Статистическая значимость результатов применения методики позволяет использовать методику «Корректирующая проба» (на материале букв) в целях диагностики умения действовать по правилу, заданному наглядно, у детей с ТНР и НРР.

4. Результаты, полученные нами при использовании методики, направленной на диагностику степени сформированности действий самоконтроля на основных этапах интеллектуальной деятельности детей (У. В. Ульенковой), показали, что у обучающихся с ТНР ниже уровень действий самоконтроля в интеллектуальной деятельности, чем у обучающихся с НРР. Использование непараметрического U-критерий Манна-Уитни в оценке результатов методики у детей с ТНР и НРР выявило наличие в результатах групп статистически достоверных различий. Статистическая значимость результатов применения методики У. В. Ульенковой позволяет использовать данную методику с целью диагностики уровня действий самоконтроля в интеллектуальной деятельности детей с ТНР и НРР.

5. Результаты, полученные нами при использовании методики «Запрещенные слова» (Д. Б. Эльконина) в модификации Н. Г. Салминой, О. Г. Филимоновой с целью диагностики умения действовать по вербальному правилу в речевом плане, показали, что

у обучающихся с ТНР ниже уровень действий самоконтроля в вербальном плане, чем у обучающихся с НРР. Использование непараметрического U-критерий Манна-Уитни в оценке результатов методики у детей с ТНР и НРР выявило наличие в результатах групп статистически достоверных различий. Статистическая значимость результатов применения методики «Запрещенные слова» (Д. Б. Эльконина) позволяет использовать данную методику с целью диагностики уровня действий самоконтроля в интеллектуальной деятельности детей с ТНР и НРР.

6. Результаты, полученные нами при использовании методики «Фигура Рея» (модификация методики «Комплексная фигура Рея–Остерица» Н. Г. Салминой, О. Г. Филимоновой) с целью диагностики произвольности посредством анализа точности копирования сложной фигуры по образцу и последующему воспроизведению по памяти, показали, что у обучающихся с ТНР ниже уровень действий самоконтроля в интеллектуальной деятельности, чем у обучающихся с НРР. Использование непараметрического

U-критерий Манна-Уитни в оценке результатов методики у детей с ТНР и НРР выявило наличие в результатах групп статистически достоверных различий. Статистическая значимость результатов применения методики «Фигура Рея» позволяет использовать данную методику с целью диагностики уровня действий самоконтроля в интеллектуальной деятельности детей с ТНР и НРР.

Вывод: данный комплекс методик может выявить особенности развития произвольности у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Список использованной литературы

1. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребёнка. – М.: Роспедагенство, 1994. – С. 14 – 17.
2. Салмина Н.Г., Филимонова О.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. М., МГППУ, 2006. – 210 с.
3. Ульяновская У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития - М.: Педагогика, 1990.- 184 с.

УДК 376.6

ФОРМЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С
ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Родина С. И.,

ГБПОУ МО «Коломенский аграрный колледж»,

воспитатель,

Россия, Московская обл., г. Егорьевск

E-mail: pl-96@yandex.ru

Аннотация. В статье обобщается практический опыт работы с обучающимися с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья во внеурочное время. В результате показывается, что организация внеклассной работы с обучающимися данной категории требует комплексного и дифференцированного подхода в условиях инклюзивного обучения. Главной задачей при проектировании внеурочной работы с подростками является построение социокультурной развивающей образовательной среды, в преобразовании которой каждый участник программы становится действующим субъектом социокультурной сферы не только в рамках образовательного учреждения, но и за его пределами.

Abstract. The article summarizes the practical experience of working with students with disabilities and disabilities in after school hours. As a result, it is shown that the organization of out-of-class work with students in this category requires an integrated and differentiated approach in the context of inclusive education. The main task in the design of extracurricular work with adolescents is to build a socio-cultural educational development environment, in the transformation of which each program participant becomes an active subject of the socio-cultural sphere not only within the educational institution, but also beyond it.

Ключевые слова: профессиональная и социальная адаптация, принцип равных возможностей, дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья, комплексный и дифференцированный подход к воспитанию, внеурочная деятельность; дополнительное образование, коррекционная работа.

Keywords: professional and social adaptation, the principle of equal opportunities, children with disabilities, children with disabilities, a comprehensive and differentiated approach to education, extracurricular activities; additional education, remedial work.

Сегодня приходится констатировать факт непрерывного роста количества детей, имеющих различные отклонения в развитии. В связи с этим важной государственной задачей является создание для них специальных условий обучения, профессиональной подготовки и дальнейшего трудоустройства, направленных на компенсацию пробелов в

общеличностном развитии и обеспечение необходимых предпосылок для профессиональной и социальной адаптации. Профессиональная подготовка как система и процесс овладения навыками конкретной профессии играют определяющую роль в профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, именно она создает основу для реализации принципа равных возможностей [1].

Наряду с профессиональной подготовкой, пожалуй, самым сложным из учебно-воспитательного процесса является работа с обучающимися во внеурочное время.

Антон Семенович Макаренко считал: «Воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле. Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и больше всего – люди. Из них на первом месте – родители и педагоги» [4, с. 40],

Как же построить работу с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья во внеурочное время, какой должна быть система внеклассной работы, особенно если это молодые люди от 17 лет и старше. Во-первых, это дети с проблемами развития; инвалиды (учатся в коррекционных группах); во-вторых, в большинстве случаев это дети, оставшиеся без попечения родителей при живых родителях по причинам разных юридических и социальных обстоятельств; дети, нуждающиеся в психологической и социально-экономической помощи.

Организация внеклассной работы с обучающимися данной категории требует комплексного и дифференцированного подхода с особыми образовательными потребностями в условиях коллективного учебного процесса, где обучаются не только дети-инвалиды, но и обычные подростки. Поэтому педагогам приходится находить нестандартные приемы в решении конкретных задач для того, чтобы установить контакт и доверительные отношения с необычными обучающимися.

В нашем образовательном учреждении в Егорьевском особом структурном подразделении (далее ОСП) ГБПОУ МО «Коломенский аграрный колледж» обучаются дети в коррекционных группах по профессиям «Плотник» и «Садовник». В основном это дети из приемных семей. Проживают в общежитии вместе с обычными подростками, среди которых есть и дети из семей, и дети-сироты, и дети, оставшиеся без попечения родителей.

Цель внеурочной деятельности – создание условий для проявления и развития обучающимися своих интересов на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций.

Принципы организации внеурочной деятельности:

- соответствие возрастным особенностям обучающихся;
- опора на традиции и положительный опыт организации внеурочной деятельности;

- опора на ценности воспитательной системы школы;
- свободный выбор на основе личных интересов и склонностей подростка.

Создание воспитывающей среды во внеурочное время, построение системы внеклассной работы нацелены на развитие личности каждого обучающегося. Внеурочная работа осуществляется через мастеров производственного обучения, руководителей кружков и спортивных секций, через библиотеку. ОСП сотрудничает с районным комитетом по делам спорта и молодежи, поселковым и районным советом ветеранов. Важной частью системы внеурочной работы с детьми является ученическое самоуправление, реализующее деятельностный подход. Оно обеспечивает формирование инициативы, творчества обучающихся, приучает их к анализу, контролю и самоконтролю. Совместные заседания по подготовке праздников – это деловой, на равных, разговор по организационной работе.

Как бы ни хорошо было самоуправление, какими бы самостоятельными ни были ребята, они постоянно должны чувствовать, что все, что они делают, небезразлично воспитателю, что он за них переживает, готов помочь и дать советы.

В нашем учебном заведении осуществляется работа с обучающимися, проживающими в общежитии, где в основном дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), направленная на развитие личности – творческой, увлеченной, способной отвечать за себя и других; направленная на формирование общественной активности обучающихся, навыков самоуправления.

В начале каждого учебного года мы ставим перед собой задачу помочь каждому обучающемуся проявить себя, почувствовать личностью, сделать каждого творцом, а не созерцателем. Чтобы осуществить намеченное, приходится как можно полнее изучить своих подопечных. Проводятся беседы с каждым подростком о семье, об образовательном учреждении, где он учился, как учился, чем занимался в школе, в детском доме, интернате, чем увлекается, что больше всего любит делать. Затем вся информация обрабатывается, и сведения о воспитаннике записываются в специальный разграфленный журнал. Так в течение двух-трех недель составляем мнение о каждом вновь прибывшем в наш коллектив.

При распределении обязанностей, связанных с жизнью в общежитии, стараемся учитывать индивидуальные особенности, склонности, пожелания ребят.

В общежитии создается «Совет общежития». Обычно в «Совет» входят старшие комнат. Затем распределяются обязанности: председатель совета общежития; редколлегия; культурно-массовый сектор; трудовой сектор; спортивный сектор.

Самое главное, что здесь хочется отметить: обязанности распределяются между всеми ребятами, то есть и обычными, и с отклонениями. «Совет общежития» помогает в проведении всех мероприятий. При распределении обязанностей, связанных с жизнью общежития, стараемся учитывать индивидуальные особенности, склонности и пожелания ребят. Для того чтобы оградить детей от различных факторов и причин возникновения девиантного поведения, разрабатываем планы-проекты работы с такими подростками. При разработке проектов учитываем: возраст детей; интеллектуальное развитие; физическое развитие; психическое состояние; интересы детей.

По мнению подростков, после уроков они должны отдыхать и не надо их трогать. Между тем, отдых может быть и бездельем, и активной деятельностью. В жизни человека не должно быть ни одной минуты, когда он не приобретает бы новых знаний и умений. В отдыхе воспитанник должен видеть одно из средств не только укрепления здоровья и физических сил, но и развития сил духовных. Приучение к активному, деятельному отдыху с детства – одно из важных правил нашей системы воспитания.

Так как наши воспитанники круглосуточно находятся в ОУ, нам целесообразно использовать модель «Школы полного дня». Основой для этой модели является реализация внеурочной деятельности преимущественно воспитателями, психологом, педагогом-организатором и социальным педагогом, помощниками воспитателя для ночного дежурства.

Данную модель характеризует:

- создание условий для полноценного пребывания обучающихся в образовательном учреждении в течение суток;
- содержательное единство учебного, воспитательного, развивающего процессов в рамках воспитательной системы и адаптированной основной общеобразовательной и профессиональной программы образовательного учреждения;
- создание здоровьесберегающей среды, обеспечивающей соблюдение санитарно-эпидемиологических правил и нормативов;
- создание условий для самовыражения, самореализации и самоорганизации детей, с активной поддержкой общественных объединений и органов ученического самоуправления;
- опора на интеграцию основных и дополнительных образовательных программ.

Преимуществами данной модели являются: создание комплекса условий для успешной реализации образовательного процесса в течение всего дня, включая дополнительное образование.

Г. Н. Кочубей предлагает модель достижения результатов в освоении раздела программы по развитию представлений о мире, чтобы они не были фрагментарными и стереотипными, ограниченными конкретными привычными ситуациями, с целью упорядочения во времени и пространстве представлений о закономерном развитии событий, взаимосвязи человека с целостным и изменчивым миром [2] (см. табл.).

Таблица

Результаты освоения раздела программы по развитию представления о мире

Направления коррекционной работы	Результат
Расширение и обогащение опыта реального взаимодействия обучающегося с бытовым окружением, миром природных явлений и вещей, формирование адекватного представления об опасности и безопасности	Адекватность бытового поведения обучающегося с точки зрения опасности / безопасности и для себя, и для окружающих; сохранности окружающей предметной и природной среды
Использование вещей в соответствии с их функциями, принятым порядком и характером наличной ситуации	
Формирование целостной и подробной картины мира, упорядоченной во времени и пространстве, адекватно возрасту обучающегося и состоянию здоровья. Формирование умения ребенка устанавливать связь между ходом собственной жизни и природным порядком	Умение обучающегося накапливать личные впечатления, связанные с явлениями окружающего мира, упорядочивать их во времени и пространстве. Умение устанавливать взаимосвязь порядка природного и уклада собственной жизни в семье и в обществе, и вести себя в быту сообразно этому пониманию (помыть грязные сапоги, принять душ после занятий физкультурой, убрать в комнате и т. д.)
Развитие активности во взаимодействии с миром, понимание собственной результативности	
Накопление опыта освоения нового при помощи экскурсий и путешествий	
способность детей взаимодействовать с другими людьми, осмыслять и присваивать чужой опыт и делиться своим опытом, используя вербальные и невербальные возможности	Умение передать свои впечатления, соображения, умозаключения так, чтобы быть понятым другим человеком. Умение принимать и включать в свой личный опыт жизненный опыт других людей

Формирование знания о правилах поведения в разных социальных ситуациях и с людьми разного социального статуса, со взрослыми разного возраста и детьми (старшими, младшими, сверстниками), со знакомыми и незнакомыми людьми	Знание правил поведения в разных социальных ситуациях с людьми разного статуса: с близкими в семье; с преподавателями и обучающимися в колледже; с незнакомыми людьми в транспорте, в парикмахерской, в театре, в кино, в магазине, в очереди и т. д.
Умение корректно выразить свои чувства, отказ, недовольство, благодарность, сочувствие, намерение, просьбу, опасение	
Освоение возможностей и допустимых границ социальных контактов, выработки адекватной дистанции в зависимости от ситуации общения	Умение проявлять инициативу, корректно устанавливать и ограничивать контакт
Умение не быть назойливым в своих просьбах и требованиях, быть благодарным за проявление внимания и оказание помощи	
Умение применять формы выражения своих чувств соответственно ситуации социального контакта	
Расширение и обогащение опыта социального взаимодействия ребенка в ближнем и дальнем окружении	Расширение круга освоенных социальных контактов

Важно иметь в виду, что внеурочная деятельность – это отнюдь не механическая добавка к основному общему и профессиональному образованию, занятия после уроков должны способствовать проявлению и раскрытию каждым обучающимся своих интересов, своих увлечений, своего «я». Это даст возможность превратить внеурочную деятельность в полноценное пространство воспитания и образования.

На первом месте стоит работа спортивных секций. В вечернее время работают секции: по волейболу, баскетболу, мини-футболу. Проводятся товарищеские встречи по этим видам спорта. С огромным интересом дети принимают участие в веселых эстафетах, в лыжных походах. С интересом ребята играют в шашки и шахматы. Ежегодно проводим шашечный турнир, например, в прошлом учебном году среди участников турнира (участников было 15 человек) первое место заняла девочка из коррекционной группы. Главное – нельзя превращать спорт из средства физического воспитания всех детей в средство борьбы за личный успех, нельзя делить детей на способных и неспособных к занятиям спортом. Спорт становится средством воспитания тогда, когда он является любимым занятием для каждого.

Следующий проект – «Народные песни». Приобщение обучающихся к народной музыке – одна из важнейших задач музыкального воспитания. Знание народной песни, музыки создает своего рода иммунитет против разлагающего влияния пустой и пошлой развлекательной музыки. С самого начала думалось, что этот проект не будет воспринят, но оказалось, наоборот, дети с удовольствием поют народные песни, надевают для выступлений народные костюмы и даже устраивают фотосессии. Особенно ярко и красочно проходят праздники «Проводы зимы», «Масленица». На народной музыке подросток воспитывается спокойным, добрым человеком. В основном в этом направлении занимаются девушки, но есть и мальчики, которым нравится народное творчество. В этом направлении дети проявляют свои таланты, и можно сказать, что они очень талантливы.

В общежитии имеется «Чайная комната», где празднуем дни рождения, проводим литературные вечера, посиделки, знакомимся с историями о чае, чаепитии в России, что играет важную роль в воспитании здорового образа жизни молодежи.

Очень значимыми и интересными проходят встречи с ветеранами Великой Отечественной войны и ветеранами труда. Встречи проводятся в «Комнате боевой и трудовой славы».

Во внеурочное время также стараемся развивать художественные способности детей. Устраиваем мастер-классы, проводим конкурсы рисунков к разным знаменательным датам. Например: «Зимние зарисовки», «День Победы – великий день», «Космос и человек», устраиваем фотоконкурсы.

Для духовно-нравственного развития имеется специальная комната. В этой комнате проводятся встречи со священнослужителями.

Наша молодежная агитбригада «Хлебороб» и творческая группа «Десерт» два года подряд были победителями в конкурсе «Юные таланты Московии». Половина участников – дети с ограниченными возможностями здоровья.

Некоторые ребята занимаются резьбой по дереву, плетением из лозы. Имеется выставка работ, которыми они очень гордятся. Ежегодно проводим традиционный праздник «День птиц», где дети с ОВЗ принимают участие в конкурсе поделок «Лучший скворечник».

Развитию творческой активности учащихся, воспитанию эстетических вкусов помогают занятия в драматическом кружке. На сцене нашего ОСП ставили такие спектакли, как «Недоросль» по произведению Д. И. Фонвизина, «Медведь» по произведению А. П. Чехова, «Песня про купца Калашникова» М. Ю. Лермонтова (с данным спектаклем выступали на театральном конкурсе «Юные таланты Московии», артистами были дети с ограниченными возможностями) и др.. Пусть не так уж много

ребят занимается в этом кружке, но все-таки они учатся свободно держаться на сцене, грамотно и красиво говорить, постигать характер героя. Накоплен огромный опыт подготовки и проведения массовых праздников и театральных постановок, представлений, игровых и конкурсных программ. В кружке занимаются как обычные подростки, так и дети-инвалиды. Эти дети также принимают активное участие и в предметных неделях. В прошлом учебном году девочка из коррекционной группы сыграла роль княгини Трубецкой в инсценировке «Русские женщины» по произведению Н. А. Некрасова.

Обязательно предусматривается и ряд мероприятий, способствующих формированию мотивации обучающихся к интеллектуальной деятельности; мероприятий, направленных на во влечение их в исследовательскую работу: это различные турниры, конкурсы, деловые игры, викторины и т. д.

Помимо массовых мероприятий, также стоит предусматривать и индивидуальную работу с обучающимися с отклонениями здоровья, проявляющими особый интерес к чему-либо.

Главной задачей при проектировании внеурочной работы с подростками является построение социокультурной развивающей образовательной среды, в преобразовании которой каждый участник программы становится действующим субъектом социокультурной сферы не только в рамках образовательного учреждения, но и за его пределами. Такая среда является необходимым условием формирования позитивных смыслов подростков и молодежи, что в конечном счете является фундаментальной основой для построения различных программ профилактики девиантного поведения.

Воспитание – есть искусство, дело живое и творческое, поэтому и должен педагог быть профессионалом и стремиться стать полипрофессионалом, то есть владеть опытом работы в различных педагогических условиях и ситуациях; в каждом воспитаннике искать и находить положительные качества и именно на них основывать свои отношения. Педагог-воспитатель должен быть примером для своих воспитанников.

Педагоги должны не только воспитывать личность, но и развивать индивидуальность. Приходят талантливые дети: одни хорошо рисуют, другие замечательно вяжут крючком и на спицах, даже юноши; третьи занимаются спортом; четвертые поют, танцуют; пятые хорошо разбираются в технике – и, в конце концов, просто добрые и застенчивые. Так если и педагог все это умеет делать, – это замечательно. Мы должны заинтересовать ребенка еще и тем, что мы умеем сами.

Важно уважать детей, быть ради них красивыми, быть всегда самим собой, не делать из ребенка исполнителя чужой воли. Только тогда мы можем достигнуть хороших результатов.

Если ребенок занят тем или иным делом, то ему не нужно всякий раз читать лекцию о здоровом образе жизни, о его поведении – он уже ведет здоровый образ жизни.

А. С. Макаренко в свое время сказал: «Когда вы видите перед собой воспитанника – мальчика или девочку, – вы должны уметь проектировать больше, чем кажется для глаза. И это всегда правильно. Как хороший охотник, давая выстрел по движущейся цели, берет далеко вперед, много требовать от человека и страшно уважать его, хотя по внешним признакам, может быть, этот человек и не заслуживает уважения» [3].

Список использованных источников

1. Безюлева, Г. В. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью: метод. рекомендации / Под общ. ред. Г. В. Безюлевой / Г. В. Безюлева, В. А. Малышева, И. А. Паншина. – М. : Издательский центр НОУ ИСОМ, 2003. – 136 с.

2. Кочубей, Г. Н. Организация внеурочной деятельности детей с ОВЗ в соответствии с ФГОС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/orghanizatsiia-vnieurochnoi-deiatiel-nosti-dietie.html>

3. Макаренко, А. С. Педагогические работы 1936–1939 гг. Т. 4 / А. С. Макаренко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=179740&p=80>

4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 7 т. 2-е изд. Т. 2 / Гл. ред. А. И. Каиров.– М. : АПН РСФСР, 1957.

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ВЫДЕЛЕНИЯ
ДЕТЕЙ

ГРУПП РИСКА В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Семаго Н. Я.,

канд. психол. наук, доцент,

ВГБОУ «Московский государственный психолого-педагогический университет»,

Институт проблем инклюзивного образования,

старший научный сотрудник

Россия, г. Москва

E-mail: natalia-semago@bk.ru;

Семаго М. М.,

канд. психол. наук, доцент,

ВГБОУ «Московский государственный психолого-педагогический университет»,

Институт проблем инклюзивного образования,

ведущий научный сотрудник,

Россия, г. Москва

E-mail: intpsychol@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена оценке психического развития детей раннего возраста с риском дизонтогенеза. Приводится модель критериальной системы для дифференциально-диагностической оценки состояния различных категорий детей, на основе которой возможно разработать оптимальное психолого-педагогическое сопровождение детей групп риска по основным вариантам отклоняющегося развития. Анализируются показатели выделяемых критериев и их выраженность для основных групп отклоняющегося развития.

Abstract. The article is devoted to the assessment of mental development of young children at risk of dysontogenesis. The model of the criterion system for differential diagnostic assessment of the state of different categories of children, on the basis of which it is possible to develop the optimal psychological and pedagogical support of children at risk for the main options of deviant development. Analysis of the performance of the allocated criteria and their intensity for the major groups of abnormal development.

Ключевые слова: ранняя помощь; дифференциальная диагностика; критерии; группа риска; отклоняющееся развитие; ранний возраст; инклюзивное образование

Keywords: Early intervention; differential diagnosis; criteria; risk group; deviant development; early age; inclusive education

Важность своевременной и максимально прогностичной оценки психического развития ребенка не вызывает никаких сомнений. Тем более когда речь идет о детях раннего возраста с возможными (в ближайшем или отдаленном будущем) отклонениями в развитии. Ведь своевременная коррекционная, а иногда даже профилактическая помощь может оказаться наиболее эффективной и минимизирующей возможные девиации психического развития. Именно с этой целью и создается Служба ранней помощи в нашей стране.

В проекте Положения о Службе, в котором оговариваются ее основные задачи, особо выделяются следующие, как нам кажется, ключевые и содержательно наиболее важные из них. В частности, это проведение углубленной, в том числе первичной, оценки развития ребенка, междисциплинарное обследование приоритетных потребностей ребенка и семьи, основных областей развития ребенка раннего возраста, принятие решения о необходимости оказания психолого-педагогической помощи ребенку и осуществление консультативной помощи родителям (законным представителям) детей [1].

В то же время разработка индивидуальной программы сопровождения ребенка и семьи и ее организация – как следующие задачи, поставленные в проекте, – основываются на понимании особых образовательных потребностей ребенка, с рисками формирования того или иного варианта психического дизонтогенеза (отклоняющегося развития). А сама дальнейшая психокоррекционная работа в рамках деятельности Службы не может не фиксироваться на выявленных особенностях развития ребенка.

В нашей работе мы исходим из критериальных подходов к оценке рисков развития вариантов отклоняющегося развития у детей от 10 месяцев до полутора лет жизни, позволяющих уже в этом возрасте выявить значимые качественные отличия от средненормативного развития по различным показателям [3].

Этот период развития выбран не случайно, а вследствие того, что именно этот крайне «динамичный» с точки зрения развития большинства психических сфер и функций возраст является чрезвычайно показательным, чтобы заметить *«красные флажки»* проявления тех или иных признаков отклонения от условно-нормативного развития. А использование критериальной системы и ее показателей позволяет максимально точно определить выраженность и направление этих рисков. Таким образом, уже к полуторагодовалому возрасту ребенок и его семья могут попасть в систему оказания специализированной помощи.

В качестве основных при анализе психического развития ребенка традиционно [4] выделяют три базовые сферы: регулятивную, аффективную и когнитивную.

Но в раннем возрасте оценка всех трех сфер психического развития ребенка имеет свою специфику и свои показатели, что может быть представлено в виде следующей системы критериев:

1. Особенности моторного развития.
2. Специфика эмоционального развития.
3. Характер поведения ребенка.
4. Управление поведением взрослым.
5. Адаптированность в новых условиях.
6. Коммуникативная активность.
7. Предречевая и речевая активность.
8. Особенности пищевого поведения.
9. Исследовательский интерес и познавательная активность в целом.
10. Характер игры.
11. Возможность имитации (действия по подражанию).
12. Простейшие представления о себе и мире.
13. Формирование навыков опрятности.

Для каждого варианта отклоняющегося развития эти показатели будут «страдать» в своем специфичном сочетании. Из этого следует вывод: опираясь на определенный профиль дефицитов и специфики показателей раннего развития, принципиально возможно уже до полутора лет выявить риски возникновения *большинства* (выделено авторами) вариантов отклоняющегося развития. То есть при каждом варианте психического дизонтогенеза есть свои специфичные «красные флажки» дефицитов или особенностей различных показателей каждого из приведенных критериев, что позволяет уже до начала проявления явных трудностей начать системную и квалифицированную помощь ребенку и его семье, в чем, собственно, и состоит задача системы ранней помощи. При этом каждый из выделяемых критериев имеет:

- многоступенчатую градацию степени выраженности особенностей развития или недостаточности по каждому показателю;
- приемы оценки особенностей сформированности каждого показателя.

Перечислим основные методы и приемы первичной диагностики детей от 10 до 18 месяцев. К ним следует отнести:

- подробный анализ анамнестической информации (в том числе по видеоматериалам), беседа с родителями;
- наблюдение поведения ребенка в разных ситуациях;
- моделирование сложных и неоднозначных ситуаций;

- наблюдение за взаимодействием диады мать – ребенок;
- игровое общение с ребенком.

Так, для детей с рисками *тотального недоразвития психических функций* (группа недостаточного развития) наиболее показательными будут следующие показатели:

1. Все показатели моторного развития в значительной степени будут критично отставать от аналогичных в норме: и переворачиваться, и самостоятельно сидеть такой ребенок обычно начинает на 2–3 месяца позже, самостоятельная же ходьба, как правило, начинается не ранее 1,5–1,7 месяцев. Но последовательность развития моторных навыков обычно не изменена. Неврологами часто отмечается значительная мышечная гипотония, другие признаки неврологического неблагополучия. Вследствие позднего начала самостоятельной ходьбы часто такому ребенку в возрасте около года ставится диагноз *детский церебральный паралич* (далее ДЦП), который позже может быть снят, поскольку ребенок не имеет специфичных для ДЦП неврологических признаков.

2. Эмоциональное развитие: комплекс оживления, эмоциональные призывы и отклик на эмоциональные обращения взрослых также значительно задерживаются и проявляются «вяло», неярко. Многие мамы отмечают (по видеоматериалам), что первые признаки радости возникли уже ближе к полугоду.

3. В поведении в зависимости от наличия неврологической симптоматики ребенок может быть и спокойным и капризным, но скорее вял и пассивен, подчиняем режиму. Но его плач часто недостаточно дифференцируется матерью, что можно также рассматривать как диагностический показатель.

4. Управление поведением взрослым в этих случаях представляет собой несоответствующие активные действия: например, выбрасывание игрушек из манежа и организация своеобразной игры «ты положи, я опять брошу» как одной из первых взаимных игр, а чаще всего выражаются исключительно в плаче или хныканье.

5. Трудностей адаптации в новых условиях ребенок чаще всего не демонстрирует, но и не исследует новое пространство, поскольку в основном пассивен.

6. Коммуникативная активность обычно невысокая. Но самое главное – ребенок коммуницирует со взрослым доступными ему способами, ищет глазами маму или другого близкого человека, сам при этом иницируя пусть и «обедненное» взаимодействие.

7. Гуление и лепет появляются поздно, они обеднены не только в своем количественном показателе, но и артикуляционно. Собственная речь также возникает поздно, обычно не ранее 3-х лет. Она часто долго остается лепетной и малоразборчивой. При этом понимание речи взрослых развивается несколько лучше.

8. Из особенностей пищевого поведения многие родители отмечают повышенный аппетит, отсутствие избирательности в еде, долгий период трудностей пережевывания твердой пищи.

9. Исследовательский интерес и познавательная активность в целом явно недостаточны: как мы уже отмечали, ребенок пассивен, не исследует новое пространство, и у него очень долго, порой до 2,5–3,5 лет, сохраняется ротовой способ исследования предметов – «все тащит в рот».

10. Характер игры и возможность имитации (действия по подражанию) при этом возникают поздно, после полутора–двух лет, но при определенной активности взрослого ребенок может повторить простое игровое действие.

11. Несмотря на такую значительную задержку в развитии предпосылок познавательной деятельности, ребенок откликается (поворачивается) на призывы взрослых, радуется им, обнимается, демонстрирует то, что называется разделенным вниманием как во время игр, так и во время бытовых рутинных дел.

12. Простейшие представления о себе и мире ребенок часто может продемонстрировать только после полутора–двух лет и длительного периода «тренировок» по типу: «покажи носик», «где мама» и т. п.

13. Игра ребенка с тотальным недоразвитием формируется поздно, очень долгое время остается манипулятивной, предметы по назначению не используются, но ребенок охотнее играет со взрослым, чем самостоятельно, пусть и в самые примитивные игры.

14. Формирование навыков опрятности происходит поздно, чаще всего после трех лет, но при их формировании нет каких-либо вычурностей, что и отграничивает аналогичные особенности тотального недоразвития от некоторых вариантов аутистических расстройств.

Поскольку в практике консультативной работы специалистов часто возникают трудности дифференциальной диагностики ребенка с *тотальным недоразвитием* и ребенка с тяжелым вариантом *аутистических расстройств* в качестве второго примера мы приводим, как будут «проявлять себя» те же самые критерии и показатели при совершенно другом типе отклоняющегося развития – тяжелом аутистическом расстройстве с *грубыми нарушениями коммуникации и автономностью* (одна из форм *искаженного развития по типу раннего детского аутизма* – эволютивного аутизма).

1. В моторном отношении ребенок с этим вариантом искаженного развития будет развиваться совершенно нормативно: сроки сидения, ходьбы, самостоятельного присаживания, ползания – все будет соответствовать обычным нормативным срокам развития. К году такой ребенок обычно не только хорошо ходит, но и умеет

балансируют, забираться на ступеньки и более высокие предметы, чем, собственно, и пугает взрослых.

2. При этом специфика эмоционального развития поначалу родителям в глаза не бросается – ребенок уже в младенчестве «умно» смотрит на взрослого. При этом и мама, и чужой взрослый вызывают в ребенке одинаковую условно положительную реакцию: без бурных эмоций ребенок позволяет взять себя на руки чужому, и даже в критическом возрасте 8–10 месяцев одинаково пассивен, при этом не активизирует и не инициирует коммуникацию. «Сидел, как принц», – часто отмечают родители.

3. С точки зрения общего характера поведения, такой ребенок даже в возрасте 10–12 месяцев не доставляет никаких хлопот близким: способен подолгу играть самостоятельно и даже может раздражаться, если взрослый пытается включиться в его стереотипную игру.

4. Управление поведением взрослым у такого ребенка как бы не происходит. Он вполне вписывается в установленный режим и, по воспоминаниям многих родителей, вообще считался до определенного возраста практически «идеальным» ребенком.

5. Адаптация в новых условиях не представляет для такого ребенка проблем, по-видимому, еще и потому, что он не фиксирован на стабильности окружающего мира, что является в целом специфичным для нормативного развития ребенка в возрасте от 8 до 14 месяцев.

6. Коммуникативной активности такой ребенок не демонстрирует в принципе, что достаточно рано начинает беспокоить родителей. Хотя, не откликаясь на зов и призывы взрослого, такой ребенок может очень ярко реагировать, например, на звуки телефона или стиральной машины. Родителей беспокоит, что он не зовет их, когда опасно или радостно, не ищет взглядом маму даже в незнакомом месте, когда играет или ест. В целом не демонстрирует того, что называется *разделенным вниманием*.

7. Предречевая и речевая активность обычно снижены, но самое главное, что лепет, даже если он появляется, не используется ребенком для взаимодействия с близкими ни в десять, ни в восемнадцать месяцев. Такой ребенок часто мутичен, но может вдруг «зазвучать» в ответ на приятную мелодию или включение–выключение света.

8. Особенности пищевого поведения могут проявляться как в избирательности в пище, так и в трудностях при попытке введения прикорма.

9. Исследовательский интерес и познавательная активность такого ребенка в целом не столько снижены, сколько специфичны. Ребенок «зависает» на ярких сенсорных стимулах, играет бликами, бывает заморожен крутящейся стиральной машиной, но при этом такой интерес «не продвигает», но лишь пассивно созерцает происходящее. Этот

сенсорный поток замороженности может продолжаться достаточно долго, вплоть до трех–четырёх лет.

10. Да и игра ребенка носит преимущественно (а в некоторых случаях и исключительно) сенсорный характер: он может очень подолгу раскладывать мозаики и сортеры по цветам, иногда по своему усмотрению складывать красивые узоры уже даже в возрасте одного года, ссыпать и рассыпать предметы и т. п. В такой игре он не реагирует на присоединение к ней взрослого, как мы уже отмечали, не демонстрирует разделенное внимание и, соответственно, разделенное переживание. Игра такого ребенка автономна

11. Возможность имитации (действия по подражанию) такой ребенок не демонстрирует, в том числе и вследствие грубых нарушений контакта.

12. Простейшие представления о себе и мире выявить не удастся по этим же причинам.

В случаях *аутизма с ранним регрессом* развитие ребенка до определенного времени идет совершенно нормативным путем, он развивается динамично, проявляет развернутый комплекс оживления, иные признаки эмоционального контакта, демонстрирует разделенное внимание и переживание, радуется при совместной игре, часто уже начинает неплохо говорить [2]. А в возрасте от 12 до 24 месяцев постепенно или более резко ребенок начинает терять, утрачивать уже казалось бы сформированные навыки – как коммуникативные, вплоть до полной автономности, так и речевые [там же]. Его игра становится монотонной и ригидной, возможности имитации утрачиваются, представления о себе выявить не удастся. То есть показатели критерия раннего анамнеза разительно отличаются от аналогичных показателей у ребенка с описанным ранее эволютивным аутизмом.

В случае иных рисков, например, риска развития *регуляторной недостаточности*, иного плана поведенческих нарушений в целом (которые на сегодняшний день часто определяются как риски СДВГ) начинают «играть» уже другие критерии и показатели:

1. Особенности моторного развития: в раннем анамнезе отмечается ускорение сроков моторного развития, что свидетельствует, в первую очередь, о наличии признаков неврологического неблагополучия.

2. Специфика эмоционального развития фактически отсутствует.

3. Характер поведения ребенка очень яркий – он расторможен, чрезмерно активен, не может успокоиться больше чем на несколько минут.

4. При этом нет проблем управления поведением взрослых.

5. Адаптированность в новых условиях не вызывает затруднений, хотя в новых условиях может быть еще более активным.

6. Коммуникативная активность достаточно высокая.

7. Предречевая и речевая активность часто не отличаются от нормативной, хотя бывает и относительно позднее развитие фразовой речи.

8. Особенности пищевого поведения не наблюдаются.

9. Исследовательский интерес и познавательная активность оказываются достаточно высокими, но продуктивность такой деятельности вследствие импульсивности оказывается недостаточной, вплоть до деструктивной.

10. Характер игры не отличается от возрастного, но время, которое ребенок может сосредоточить на игрушке, очень коротко.

11. Возможность имитации не вызывает затруднений.

12. Простейшие представления о себе и мире соответствуют возрасту.

13. Формирование навыков опрятности может негрубо задерживаться.

Таким образом, можно говорить о достаточной валидности представленной критериальной системы дифференциально-диагностической оценки различных рисков развития отклонений у детей раннего возраста. Это позволяет не только разграничить сходные по феноменологии варианты дизонтогенеза, но максимально рано начать специфическую коррекционную работу и – при необходимости – медицинскую помощь.

Список использованных источников

1. Проект Положения о Службе ранней помощи, которая создается для семей и детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://right-child.ru/176-klohko.html>.

2. Бородина, Л. Г. Факторы, предшествующие началу заболевания у детей с расстройством аутистического спектра / Л. Г. Бородина // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – № 2. – С. 13–20.

3. Организация деятельности психолого-медико-педагогических комиссий в условиях реализации ФГОС для детей с ОВЗ: методические рекомендации / Е. Н. Кутепова, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго и др. / Под общ. ред. Е. Н. Кутеповой, М. М. Семаго. – М.: МГППУ, 2017. – 139 с.

4. Семаго, М. М.

5. Типология отклоняющегося развития: модель анализа и ее использование в практической деятельности / Под общ. ред. М. М. Семаго / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М.: Генезис, 2011. – 400 с.

О ВОСПИТАНИИ ТРУЖЕНИКА И ПРОФЕССИОНАЛА В ПЕДАГОГИКЕ АНТОНА
СЕМЁНОВИЧА МАКАРЕНКО

Скобелева Т.М.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

Центр развития профессионального образования,

научный сотрудник,

Россия, г. Москва

E-mail: stam61@mail.ru

Аннотация. Автор рассматривает основное направление педагогической системы А.С. Макаренко – трудовое воспитание и подготовку профессионалов. В статье отмечается универсальность применения педагогической системы А.С. Макаренко в решении проблем воспитания подростков как добросовестных тружеников, получающих профессию вместе с общеобразовательной подготовкой.

Abstract. The author considers the main direction of the pedagogical system of Makarenko-labor education and training of professionals. The article notes the universality of the use of the pedagogical system of Makarenko in solving the problems of education of adolescents as conscientious workers, receiving a profession together with General education.

Ключевые слова: педагогическая система А.С. Макаренко; социализация; трудовое воспитание; совместная деятельность; подготовка профессионалов.

Key words: pedagogical system A. S. Makarenko; socialization; vocational education; joint activities; training of professionals.

В широкой палитре целеценностных основ педагогики Антона Семёновича Макаренко важное место занимает воспитание трудом в процессе образовательной деятельности, формирование качеств личности добросовестного труженика колониста и коммунара, выполняющего разнообразные производственные задания, воспитание профессионала - профессиональное воспитание. Умение трудиться и овладение профессией, наряду с получением знаний в общеобразовательном плане, для будущего полноправного гражданина общества являлось одним из средств социализации, его интеграции в общество, в различные социальные группы.

Проблемам трудового воспитания в педагогической литературе уделено большое внимание. В трудах греческих мыслителей, Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, К.Д. Ушинского, классиков советской педагогики и постсоветского периода

отмечается значение труда как метод, как средство, как потенциал воспитания в процессе возвращения подрастающего поколения и подготовки их к самостоятельной жизни.

Опыт трудового воспитания в педагогике А.С. Макаренко достаточно изучен исследованиями И.Ф. Козлова, М.П. Павловой, А. А. Фролова, М.Д. Виноградовой, Г. Хиллига и других и представлен в воспоминаниях его учеников и коллег-педагогов. В этих работах повсеместно подчёркивается роль труда в становлении личности воспитанника и его значение в процессе социализации колонистов и коммунаров-учеников Антона Семёновича. Современное прочтение педагогического опыта А.С. Макаренко вновь обращает внимание на «необходимость единства трудового и нравственного воспитания, как важного условия, обеспечивающего эффективность воспитания личности и подготовки ее к самостоятельной жизни» [2; 108].

Образование и получение профессии по-прежнему, как и во времена педагогической деятельности А.С. Макаренко, так и в современном обществе остаются значимыми составляющими процесса взросления и вхождения молодого поколения во взрослую жизнь. Доклад ЮНЕСКО «В новое тысячелетие», определил цели воспитания системы образования сегодня: научить учиться; научить жить; научить жить вместе; научить работать и зарабатывать [1].

Проведя параллели в прошлое, отмечаем эффективность в реализации целей воспитания педагогической системы А.С. Макаренко, именно, в этих направлениях социального воспитания и социализации вчерашних беспризорников и личностей асоциального поведения.

Научить учиться.

Обучение в школе и Колонии, и Коммуны, было обязательным. Для некоторых первопроходцев-колонистов это было трудным занятием. Приходилось себя преодолевать, так как, пропуск школьных занятий был неприемлем, широко обсуждался и осуждался коллективом на общих собраниях. Со временем, пропуски занятий без уважительных причин были исключены из практики школьной жизни колонистов и коммунаров. Учебная и производственная деятельность были взаимосвязаны, неуспевающий школьник не мог быть хорошим мастером производства. Успехи в постижении наук и современной научной картины мира играли положительную роль при выполнении технических манипуляций и в работе на поле при агрономически правильно организованном севообороте, и на сложных станках. Для многих, в последствии, школьные знания стали фундаментом обучения на рабфаке.

Научить жить.

Это сложное дело в Колонии имени М. Горького начиналось с самых элементарных вещей: с личной гигиены воспитанника, с правил поведения в школе и за общим столом, с умения строить межличностные отношения и многое другое. Жить, мечтать, бороться за себя как за личность, вносить свой вклад в будущее развитие страны, уметь любить, воспитывать в себе позитивные привычки и чувства – совсем неполный набор учения о жизни, который впитали в себя воспитанники А.С. Макаренко.

Научить жить вместе.

Рассматривая ценность одного из основных учений А.С. Макаренко - учение о коллективе, мы находим ответ на вопрос: «Как жить вместе?». Жить в организованном воспитательном коллективе, основанном на совместной деятельности: учебной и производственной; и имеющем перспективу в своём развитии. Жизнь и работа в коллективе как едином целом, ученическое самоуправление, индивидуальный подход к личности колониста-коммунара – важнейшие основы теории и практики А.С. Макаренко о коллективе, позволяющие научить воспитанников жить вместе.

Научить работать и зарабатывать.

Труд как составляющая человеческого капитала был и остаётся «основанием человеческой жизни», позволяющий каждому из людей занять определённое место в экономике своего государства.

Простая истина – чтобы жить, необходимо трудиться, доступна для понимания была каждому из воспитанников Антона Семёновича. Научить же работать, а, в последствии, и зарабатывать, дать квалификации, выпустить во взрослую жизнь с определёнными умениями и навыками – задача была первостепенная и непростая. От выполнения простейших работ на сельскохозяйственной ниве, в огороде, в саду, на конюшне до изготовления сложных деталей и узлов «сверлилки» и фотоаппарата ФЭД прошли свой трудовой путь воспитанники А.С. Макаренко. Научить работать, показать ценность человеческого труда получалось не с первого раза. Исходя из требований коллектива, через правильно организованный производственный процесс, через преодоления лени и разболтанности, рождался воспитанник-труженик, воспитанник-профессионал, овладевший сутью профессии, способный работать и зарабатывать, обеспечивая свою жизнь и безбедную жизнь коллектива.

Таким образом, педагогический гений А.С Макаренко не только определил основы теории воспитания подрастающего поколения навек ранее, но и практически разработал универсальную систему социализации подростков с асоциальным поведением. Этот бесценный вклад Антона Семёновича Макаренко в мировую педагогику позволяет сделать вывод о наднациональном характере его педагогической системы и потенциале

повсеместного применения идей воспитания, разработанных им, в практике педагогов, воспитателей, социальных педагогов, педагогов-организаторов и других педагогических работников сегодня.

Список использованных источников

1. В новое тысячелетие. Всемирный доклад ЮНЕСКО [Электронный ресурс] URL: <http://www.unesco.org/new/en/unesco>. 22.10.2018.
2. Ткаченко К.Ю. «Школа жизни» в проблеме подготовки воспитанников к жизни в наследии А.С. Макаренко // А.С. Макаренко – человек, педагог, ученый, писатель: СССР, Россия, Урал: материалы 10-х Всероссийских Макаренковских студенческих педагогических чтений / под ред. В.С. Третьяковой. - Екатеринбург: «Раритет», 2013. С. 108

УДК 376

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ С ОВЗ ДЛЯ УЧАСТИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНКУРСАХ И СОРЕВНОВАНИЯХ

Соколова А. А.,

преподаватель специальных дисциплин

Межрегиональный центр компетенций-техникум им. С.П. Королева

Россия, г. Королев

sokolova_a@tspk-mo.ru;

Часовская Л. А.,

кандидат социологических наук, методист

chasovskaya_l@tspk-mo.ru

Межрегиональный центр компетенций-техникум им. С.П. Королева

Россия, г. Королев

Аннотация. В статье исследована актуальность профессионального образования для лиц с ОВЗ; рассмотрены возможные формы получения профессионального образования указанной категории лиц с ОВЗ на примере МЦК-техникума им. С.П. Королева.

Abstract. The article explored the relevance of vocational training for persons with HIA; considered possible forms of vocational education of this category of persons with HIA for example ICC-College them. S.p. Koroleva.

Ключевые слова: инклюзия; профессиональное обучение лиц с ОВЗ; профессиональные конкурсы; профессиональная социализация, мотивация, таланты.

Key words: inclusion; vocational training of persons with HIA; professional competitions; professional socialization, motivation, talents.

В Российской Федерации как и во всем мире отмечается увеличение общего числа лиц с ограниченными возможностями здоровья. Так, по данным формы федерального статистического наблюдения № 19 "Сведения о детях-инвалидах" на 1 января 2017 года число детей-инвалидов в возрасте до 18 лет, составило 548,2 тыс. детей-инвалидов, что на 6,4% больше по сравнению с 2014 годом (2015 г. - 540,8 тыс. детей-инвалидов; 2014 г. - 521,6 тыс. детей-инвалидов)[3]

За последние десятилетия государственная образовательная политика РФ переориентировалась с изоляции лиц с ОВЗ, на европейские стандарт и поменяло вектор решения этой проблемы.

В Законе «Об образовании в РФ» сказано, что профессиональное обучение и профессиональное образование обучающихся с ОВЗ осуществляется на основе образовательных программ, адаптированных при необходимости для обучения такой группы учащихся. В этом же документе говорится, что должны быть созданы специальные условия для получения образования обучающихся с ОВЗ.

За последние 3 года в России наблюдается рост количественных показателей инклюзивного профессионального образования: увеличение контингента обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ по программам СПО и профессионального обучения, увеличение доли профессиональных образовательных организаций, обучающих инвалидов и лиц с ОВЗ.

В «Государственном докладе о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации за 2016 год» приведены следующие данные: «Всего по программам СПО обучается более 21 тыс. человек из числа инвалидов и лиц с ОВЗ. По сравнению с предыдущим учебным годом количество обучающихся данной категории выросло на 12,7%. По программам среднего профессионального образования студенты с ОВЗ обучаются в 2 109 образовательных организациях СПО, что составляет 64% от общего количества таких образовательных организаций. Студенты с ОВЗ могут получить профессиональное образование по 320 образовательным программам СПО, охватывающие почти все укрупнённые группы профессий и специальностей (с нарушениями слуха - 164 образовательные программы СПО, с нарушениями зрения - по 163 программы, с нарушениями опорно-двигательного аппарата - по 232 программы)»[3].

Приведенные данные свидетельствуют о положительной динамике реализуемых профессиональных программ среднего профессионального образования для студентов с ОВЗ. Получение образования стало доступным для всех инвалидов со всеми видами нарушения здоровья и прежде всего это связано с созданием доступной среды и развитием специальных технических и программных средств обучения для данной категории обучающихся. Например, существуют и успешно реализуются средними профессиональными организациями адаптированные программы для лиц с нарушениями слуха, с нарушением опорно-двигательного аппарата и с нарушениями зрения.

Разнообразные формы обучения способствуют психолого-педагогической адаптации, социально-средовой и профессиональной ориентации

Таким образом, данной категории граждан предоставляется выбор получения профессионального образования в разных формах, таких как: интегрированное, смешанное, инклюзивное и дистанционное.

Для многих студентов с ограниченными возможностями здоровья наиболее удобной является дистанционная форма обучения. Ведь именно дистанционное обучение позволяет обучающимся не выходить из дома, что очень важно для лиц, которым необходима помощь при передвижении, позволяет учиться в удобном для себя темпе, что тоже оказывает благоприятное воздействие на психическое/ психологическое состояние. Информация усваивается лучше, ведь это практически индивидуальное обучение. Все это огромный плюс для таких людей. Но все же есть и недостаток, это «реальное» общение – общение, которое никогда не заменит «виртуальное».

Именно поэтому необходимо развивать и внедрять смешанные формы к организации инклюзивного обучения. Причем решать не только проблемы с удобствами передвижения, питания, технического обеспечения, но и решать проблему наличия подготовленных кадров для такого обучения, разработки программ и методических разработок с учетом особенностей обучающихся с ОВЗ.

Во всём цивилизованном мире, и в России, конечно, в том числе, очень много внимания уделяется социализации, мотивации и трудоустройству людей-инвалидов и как уже отмечалось профессиональное образование играет одну из самых важных ролей.

Средние профессиональные организации, реализующие программы для лиц с ограниченными возможностями здоровья для успешной социализации и обучения данной категории учащихся стремятся активно включать их в процессы жизнедеятельности общества.

Так, например: межрегиональный центр компетенций-техникум им. С.П. Королева ведет подготовку лиц с ОВЗ по компетенции «Ландшафтный дизайн». Для успешной

социализации и профессионализации используются возможности активного участия студентов в конкурсе международного движения «Абилимпикс».

«Абилимпикс» - международное движение. Его основной деятельностью является проведение конкурсов профессионального мастерства для людей с ограниченными возможностями здоровья.

Основная цель движения «Абилимпикс» - оказание помощи в профессиональной ориентации и содействия в трудоустройстве выпускникам с ограниченными возможностями здоровья.

Россия присоединилась к международному движению в 2014 году. В 2015 году состоялся Первый Национальный чемпионат «Абилимпикс – Россия». В нем приняли участие 254 конкурсант из 29 регионов России.

Соревнования проходили по 29 профессиональным компетенциям: художественное вышивание, поварское дело, вязание, веб-дизайн, анимация, лозоплетение, малярное дело, флористика, парикмахерское дело, изготовление одежды, ювелирное дело и другие [2].

Движение «Абилимпикс» способствует изменению ситуации в сфере профориентации, мотивации и трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья, позволяет узнать общественности и работодателям больше о компенсаторных и творческих способностях у лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В 2017 году студенты МЦК-техникума им. С.П. Королева с ОВЗ приняли участие в III Московском областном чемпионате конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью "Абилимпикс - 2017" по компетенции "Ландшафтный дизайн" и "Сухое строительство и штукатурные работы".

По компетенции "Ландшафтный дизайн" конкурсное задание представляло собой проект по реализации (выполнение комплекса строительных работ, благоустройства и озеленения) модульного цветника. Конкурсанты с ОВЗ должны были провести работы по посадке растений в модульный цветник с использованием декоративной отсыпки, устройству газона и установки декоративного водоема. Продолжительность конкурса составляла 1 день. Максимальное время выполнения проекта - 4 часа. Работу по конкурсному заданию необходимо было разместить в границах экспо-места площадью 6 кв. м (2×3 м).

Все участники работали в условиях, приближенных к настоящей работе, они выполняли задания, требующие наличия опыта и навыков в строительной отрасли и отрасли растениеводства. Поэтому результат их работы дал представление об их творческом потенциале и их компетентности в профессии.

По результатам участия студенты с ОВЗ были внесены в банк участников чемпионата «Абилимпикс». К анкетным данным участников имеется доступ для всех потенциальных российских работодателей.

На начальном этапе подготовки к профессиональным конкурсам участников с ОВЗ проводится отбор участников из числа обучающихся в техникуме с учетом наличия необходимых для соревнования знаний и умений и учетом их психологических особенностей.

В дальнейшем на протяжении всего процесса обучения лиц с ОВЗ широко используется практика проведения профессионально ориентированных мероприятий, таких как: тематические конкурсы для первокурсников, а также соревнования внутри техникума с привлечением социальных партнеров (работодателей), что позволяет успешно готовить к конкурсам различного уровня профессионального мастерства.

Основные компетенции, которые необходимо сформировать для победы в профессиональных соревнованиях это, так называемые-основная и презентационная.

Основная компетенция в ландшафтном дизайне заключается в демонстрации определенных навыков, умений, мастерства участника.

Презентационная компетенция – компетенция, по которой ранее в стране (на федеральном уровне) или в регионе (на уровне субъекта Российской Федерации) не проводились соревнования; такая компетенция презентует новую технологию в ландшафтном дизайне.

Для подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья широко применяются «Требования технического стандарта WSR по компетенции «Ландшафтный дизайн». Из общего количества часов, отводимых на освоение профессионального модуля более 90 % отводится на рассредоточенные учебную и производственную практики.

Так как, обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья осуществляется на базе основного общего образования коррекционно-развивающей направленности то самостоятельная работа в учебном плане не предусмотрена и проходит под контролем преподавателя.

В образовательном процессе педагогами используются социально-активные и рефлексивные методы обучения, технологии социокультурной реабилитации с целью оказания помощи в установлении полноценных межличностных отношений с другими студентами имеющими ограниченные возможности здоровья, создании комфортного психологического климата в группе.

При определении мест прохождения учебной и производственной практик обучающимся с ограниченными возможностями здоровья учитываются рекомендации

медико-социальной экспертизы, содержащиеся в индивидуальной программе реабилитации инвалида, относительно рекомендованных условий и видов труда.

Как уже отмечалось, подготовка к участию в соревнованиях профессионального мастерства осуществляется планомерно в процессе всего периода обучения с постоянным участием в профессионально-ориентированных мероприятиях, что обеспечивает качество подготовки и сознательное ответственное отношение студентов и в перспективе может гарантировать успешное выступление студентов с ОВЗ на соревнованиях различных уровней.

Участие в публичных соревнованиях, на наш взгляд, способствует успешной социализации и усиливает мотивацию учащихся к обучению, позволяет выявлять и поддерживать талантливых студентов с ОВЗ из числа людей с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, происходит стимулирование выпускников и молодых специалистов с ограниченными возможностями здоровья к дальнейшему профессиональному и личностному росту.

Список использованных источников:

1. Концепция проведения конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс» на 2017-2020 годы.

2. <https://abilympicspro.ru/>

3. ГАРАНТ.РУ:

<http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71725510/#ixzz5Th2dXatS>

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УРОКОВ БИОЛОГИИ В
ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТЬЮ

Соломина Е. Н., канд. пед. наук, доцент,

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,

кафедра олигофренопедагогики и специальной психологии,

профессор

Россия, г. Москва

E-mail: s-en@list.ru;

Шевырева Т. В.,

канд. пед. наук, доцент,

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,

кафедра олигофренопедагогики и специальной психологии,

профессор

Россия, г. Москва

E-mail: tatiana.v.sh.@yandex.ru

Аннотация. На современном этапе реализации ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью одним из основных требований к достижениям в усвоении знаний и умений является способность применять их в практической деятельности. Авторы рассматривают практическую деятельность обучающихся на уроках как средство достижения личностных и предметных результатов обучения.

Abstract. At the present stage of the implantation of the Federal State Educational Standard of students with mental retardation, one of the main requirements for achievements in the mastery of knowledge and skills is the ability to apply them in practice. The authors consider the practical activities of students in the classroom as a means of achieving personal and objective learning outcomes.

Ключевые слова: обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), предметная область «Естествознание», обучение лиц с умственной отсталостью

(интеллектуальными нарушениями), практическая направленность обучения, практические работы, компетенции.

Keywords: students with mental retardation (intellectual disabilities), subject area Natural science, training of persons with mental retardation (intellectual disabilities), practical orientation of training, practical work, competence.

Идея об усилении практической направленности обучения актуальна и сегодня. Она подразумевает ориентацию содержания и методов преподавания на усвоение учащимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) практических умений, на формирование у них навыков самостоятельной деятельности биологического характера. Одной из задач обучения школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является создание условий для коррекции и развития психических функций личности каждого обучающегося. На уроках биологии она решается в процессе знакомства учеников с природой и социумом, исходя из единства образовательных, коррекционных, воспитательных задач обучения. Коррекционно-практическая направленность уроков изучения живой природы являлась предметом обсуждения и внимания дефектологов (В. И. Бондарь, В. В. Воронкова, Е. А. Ковалева, В. Г. Петрова, В. А. Постовская, Л. С. Стожок, Е. Д. Худенко, А. В. Усвайская, Е. Н. Соломина, Т. В. Шевырева и др.).

Основные задачи изучения биологии:

- формировать элементарные научные представления о компонентах живой природы: строении и жизни растений, животных, организма человека и его здоровье;

- показать практическое применение биологических знаний: учить приемам выращивания и ухода за некоторыми (например, комнатными) растениями и домашними животными, вырабатывать умения ухода за своим организмом, использовать полученные знания для решения бытовых, медицинских и экологических проблем;

- формировать навыки правильного поведения в природе, способствовать экологическому, эстетическому, физическому, санитарно-гигиеническому воспитанию подростков, помочь усвоить правила здорового образа жизни;

- развивать и корректировать познавательную деятельность, учить анализировать, сравнивать природные объекты и явления, подводить к обобщающим понятиям, понимать причинно-следственные зависимости, расширять лексический запас, развивать связную речь и другие психические функции [1, с. 117].

Освоение обучающимися адаптированной основной образовательной программы (АООП), которая создана на основе ФГОС, предполагает достижение ими двух видов результатов: личностных и предметных [2, с.27].

В структуре планируемых результатов ведущее место принадлежит личностным результатам, т. к. они обеспечивают овладение комплексом социальных (жизненных) компетенций, которые необходимы для достижения основной цели современного образования – введение обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в современную культурную среду, овладение ими социокультурным опытом [3]. Это соответствует представлениям Л. С. Выготского о развитии любого ребенка как «о вращении в культуру», о развитии высших психических функций, о «зоне ближайшего развития» [4, с. 81]. Личностные результаты освоения курса «Биология» включают овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими формирование и развитие социальных отношений у школьников в различных средах.

Предметные результаты освоения АООП образования включают освоенные обучающимися знания и умения, характерные для каждой предметной области и готовность к их применению. Предметные результаты связаны с овладением обучающимися содержанием курса «Биология» и характеризуют достижения обучающихся в усвоении знаний и умений, способность их применять в практической деятельности [5].

Современные образовательные организации, реализующие ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), должны формировать целостную систему знаний и умений, а также опыт самостоятельной деятельности, то есть ключевые компетенции. Компетентностный подход предполагает не усвоение обучающимися отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. Компетенции формируются в процессе использования различных образовательных технологий, методов, организационных форм и образовательных средств. Реализация компетентностного подхода в обучении, как предполагает Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (ФГОС ОО УО) [2], невозможна без активной практической деятельности обучающихся.

На уроках биологии необходимо организовать деятельность умственно отсталого школьника с разными элементами учебно-методического комплекса (далее УМК): учебником, рабочей тетрадью, таблицами. Каждый элемент УМК дополняет функциональные возможности другого и, таким образом, предполагает применение на уроке различных видов деятельности, исходя из особенностей интеллектуального развития обучающихся. Это предполагает наличие предметно-методических механизмов, способствующих практическому применению получаемых знаний и умений, создание условий для предметных компетенций.

На уроках педагог посредством применения разнообразных практических работ управляет учебно-познавательной деятельностью умственно отсталых школьников и стимулирует их к самостоятельной работе («посмотри в словаре», «составь меню», «выполни опыт», «сравни

породы»). Задания, предлагаемые учителем на уроке, должны учитывать разную степень включенности школьников с интеллектуальными нарушениями в самостоятельную деятельность [6]. Известно, что успешность этого вида учебной работы напрямую зависит от посильности задания и сформированности алгоритма его выполнения (Л. А. Румянцева, В. С. Ликий). С учетом этого положения опыты и практические работы, которые должны выполнять ученики в соответствии с требованиями программы, сопровождаются поэтапной (пошаговой) инструкцией. В ходе практической работы удобно всесторонне изучать все признаки и свойства естествоведческого материала, одновременно овладевая умением производить практические действия и операции, необходимые для выявления этих свойств.

Задания, предлагаемые школьникам, могут нести различную дидактическую нагрузку: на этапе закрепления знаний выполняются под руководством учителя, на последующих уроках могут выполняться самостоятельно с целью проверки и актуализации знаний. Вопросы и задания должны ставиться таким образом, чтобы учащийся, решая их, имитировал в упрощенном виде работу того или иного специалиста: животновода, садовода, озеленителя, санитара, повара, продавца и т. д. Учителю необходимо использовать специальные проблемные вопросы, прямые ответы на которые не были предложены в рассказе учителя или в статье учебника [6, с. 82]. На уроках биологии у умственно отсталых обучающихся формируются элементарные представления о существующих в природе взаимосвязях и на основе этих представлений – умение прогнозировать последствия своих действий по отношению к окружающей среде во время отдыха, труда в природе и в быту [6, с. 83].

Биологические знания школьников могут стать основой формирования мотивации их участия в различных посильных видах деятельности, в том числе и по сохранению окружающей среды. С одной стороны, такая деятельность – своеобразный результат сформировавшейся у учащихся в процессе экологического воспитания мотивации и потребности, критерий уровня экологической культуры, с другой – в процессе самой деятельности происходит становление и формирование отношения «ребенок – окружающая среда». Традиционно практическое применение знаний реализуется в процессе ухода за комнатными растениями, животными, работы на пришкольном участке. Однако возможно расширить эту работу за счет участия детей совместно со взрослыми или учащимися более старшего возраста в различных природоохранных акциях, оценке состояния своего дома, двора, школьной территории, парка (например, какие растения растут вокруг нас, достаточно ли их, как дома используется вода и т. п.). Такой подход позволяет сделать материал, изучаемый на уроке, более осмысленным и лично значимым.

Знания умственно отсталых школьников о живой природе должны опираться на объекты ближайшего окружения, что связано с конкретным мышлением этой категории обучающихся. Предпочтение должно быть отдано принципу регионализма, а не глобализма, т. к. все понятия,

связанные с глобальными проблемами, остаются для ребенка абстракцией и воспринимаются с трудом. Формирование биологических представлений и понятий в 7–8 классах должно происходить на основе знакомства с объектами, расположенными в ближайшем окружении: школы и пришкольной территории; собственной квартиры; дачи, садового участка; ближайшего парка, сквера; леса, озера; аквариума; комнатных растений и домашних животных и питомцев.

На уроках биологии при формировании новых понятий у умственно отсталых обучающихся также возможно использовать моделирование – действия с моделями изучаемых объектов, систем объектов, явлений и процессов, происходящих в природе. Моделирующая деятельность реализуется в различных видах: сначала – в виде предметного конструирования; далее – в виде графического, а затем символического моделирования. Применение моделирования позволит сформировать у обучающихся представления о скрытых от непосредственного наблюдения природных процессах и явлениях.

При выполнении практических работ на уроках биологии часто требуются лабораторные инструменты и специальные приборы. Следовательно, учитель формирует у умственно отсталых школьников умения пользоваться простейшим лабораторным оборудованием: ручной лупой, воронкой, химическим стаканом, пробиркой и т. д. При этом используется алгоритмизированная пооперационная инструкция, которая может быть представлена в учебнике, тетради на печатной основе или вынесена учителем на экран / доску. В ходе подобной работы умственно отсталые учащиеся должны рассказывать о результатах своих наблюдений, высказывать личные суждения, при обсуждении от учителя требуется использование приема сравнения. Итак, практическая работа является источником новых для школьников знаний, в процессе работы с объектом умственно отсталые обучающиеся познают его свойства и строение, а в результате делают выводы, усвоение которых является целью урока.

Таким образом, большое значение в преподавании биологии умственно отсталым учащимся имеет практическая значимость того или иного учебного материала, а также прикладной перспективы его использования: от лично значимой для учащихся с нарушениями интеллекта сейчас к будущей практико-прикладной и профессиональной.

Список использованных источников

1. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) . – М. : Просвещение, 2018. – 365 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). – М., 2018. – 80 с.

3. Абдурахманов, Р. А. Возрастная психология. Рабочий учебник для ВУЗов (в четырех юнитах) / Юнита 2. Специфика и условия развития детей в дошкольном и школьном возрасте / Р. А. Абдурахманов. – М. : Современная гуманитарная академия, 1999. – 75 с.

4. Выготский, Л. С. Проблема культурного развития ребенка / Л. С. Выготский // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1991. – № 4 . – С. 5–18

5. Воронкова, В. В. Повышение эффективности организации и содержания обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья / В. В. Воронкова // Сборн. науч. трудов участников V Международной научно-практической конференции. – Орел, 2018. – С. 245–248.

6. Рабочие программы по учебным предметам. ФГОС образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Вариант 1. 5–9 классы. Природоведение. Биология. География / Т. М. Лифанова, Е. Н. Соломина, Т. В. Шевырева. – М. : Просвещение, 2018. – 312 с.

УДК 376.43

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ СТОЛЯРНОГО ДЕЛА
К ВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЙ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Староверов А.В.,

учитель столярного дела

*МКОУ РАООП "Старогородковская специальная (коррекционная) школа — интернат
им. Заслуженного учителя РФ Фурагиной А.В.».*

*Россия, п. Старый Городок Одинцовского муниципального района Московской
области*

E-mail: monarhist-odi@mail.ru

Аннотация. На основе собственного практического опыта формулируются основные принципы работы учителя столярного дела по подготовке к занятиям с обучающимися с умственной отсталостью перед началом учебного года, во время ведения образовательного процесса и тестировании с учетом требований современного общества и ФГОС.

Abstract. On the basis of own practical experience the basic principles of work of the teacher of joiner's business on preparation for occupations with trained mentally retarded before academic year are formulated, during conducting educational process and testing taking into account requirements of modern society and FGES.

Ключевые слова: ФГОС, столярное дело, разметка, разметочный инструмент, шаблон, самодельные приспособления, рабочая тетрадь, контроль усвоения навыков.

Keywords: FGES, joiner's business, marking, marking tool, template, self-made adaptations, workbook, control of assimilation of skills.

Вводимый в настоящее время ФГОС дает возможность учителю по новому взглянуть на содержание образования, в частности по столярному делу для умственно отсталых детей. В связи с этим хочется вынести на всеобщее обсуждение некоторые из тех принципов, которыми я руководствуюсь при подготовке к занятиям.

Весь процесс подготовки можно разделить на 3 этапа: подготовительный, основной и заключительный.

1. Подготовительный этап приходится на конец августа, когда становятся окончательно ясны расписание занятий и состав каждого класса.

1.1 Учителю столярного дела очень важно познакомиться с данными по психологии личности каждого обучающегося [9, с.17]. Оптимальный вариант – в содружестве со школьным психологом (а в некоторых случаях – и с классным руководителем, и с врачом) изучает личные дела каждого обучающегося, медицинскую карту и дневники наблюдений. В итоге у него формируется определенная психолого-медико-педагогическая характеристика каждого ученика применительно к особенностям столярного дела. Эти знания учитель учитывает при составлении годового календарно-тематического плана и при обдумывании плана предстоящих занятий, т.к. именно эта информация позволяет понять с какими инструментами и станками может работать каждый обучающийся, примерный режим труда и отдыха, место обучающегося в рабочих парах и т.п.

Еще один источник предварительной информации – анализ результатов анкетирования родителей по различным поводам и консультации с социальным педагогом. Он даст ценную информацию об обучающихся во внешкольный период и позволит предотвратить причины конфликтных ситуаций среди обучающихся и во взаимоотношениях с учителем на занятиях и во внеучебное время.

При необходимости подобные консультации учитель может проводить и в течение учебного года.

1.2 Долгие десятилетия мы готовили выпускников к посильной «работе в народном хозяйстве страны» [1, с.32-52; 5, с.3]. Но после 1991 года на частных предприятиях, за редчайшим исключением, наши дети никому не нужны. Да и в те времена устроиться на работу и удержаться на ней могли не все. Значительная часть выпускников тогда и сейчас оставались дома.

Именно здесь, находясь в квартире, на даче или в гараже (условно это можно назвать «Система КваДаГар»), обладая определенными навыками, они могли бы помочь себе или своим родственникам в изготовлении простейших предметов обихода (а не платить за это сторонним людям). Пусть и не часто, но полученные в школе навыки, в таких ситуациях будут вспоминаться и совершенствоваться. А при счастливом случае – помогут выполнять несложные действия на постоянной или временной работе.

1.3 Обращает внимание учитель и на обстановку в самой столярной мастерской. Каждому классу (подгруппе) должно быть выделено место для хранения рабочих тетрадей (папок-скоросшивателей), тетрадей для столярных сочинений, заготовок, находящихся в работе, законченных контрольных изделий и т.п. Они должны быть на видном месте, чтобы обучающиеся могли видеть результаты труда других школьников и сравнить их со своими.

В самой мастерской или где-то рядом, помимо тех зон, которые классически присутствуют в ней [2, с. 4-5; 3, с.3-4], должна быть выделена еще и зона отдыха, где по возможности должны имитироваться «домашние условия», как, например, в кабинете СБО. Это может быть и зона рекреации в коридоре со стульями и/или диваном, комнатными цветами и пр., если, например, мастерская и кабинет цветоводства находятся рядом и т.п.

В мастерской обязательно наличие кипяченой воды. В старших классах ее может заменить чай, приготовленный самими обучающимися. Чаепитие снимает усталость, от древесной пыли промывается носоглотка (ни одно средство защиты органов дыхания от всей пыли не спасает). Но наиболее важный эффект достигается от бесед! Они помогают улучшить взаимопонимание между учителем и обучающимися. Из нее учитель может получить очень ценную информацию о ситуации в школе, классе и на улице, что тоже дает определенную пищу для размышлений.

2. Основной, или учебно-воспитательный этап включает ведение образовательного процесса в течение учебного года.

2.1 На всем протяжении изучения столярного дела в школе, важнейшей темой, является «РАЗМЕТКА ДЕТАЛЕЙ». Именно на ней, как на скелете держатся остальные темы курса. Однако, при ее изучении, возникает, казалось бы, неразрешимое противоречие: с одной стороны знания о разметке и навыки работы с разметочными инструментами необходимо давать как можно раньше; с другой – эти знания в том объеме, который требуется усвоить даже для простейших операций, совершенно недоступны обучающимся на начальном этапе изучения столярного дела.

Собственный практический опыт в течение последних 5 лет показывает, что выходом из данной ситуации является широкое использование шаблонов в образовательном процессе. Этот процесс на занятиях по трудовому обучению в 0 – 4 классах носит ярко выраженный систематический характер [8], а в средних и старших классах по совершенно непонятной причине он фактически сведен к нулю [10, с. 8-11].

Причем наиболее эффективными условиями работы с шаблонами должно быть то, что обучающиеся изготавливают их сами, а потом обязательно проверяют правильность выполнения разметки с помощью разметочных инструментов, выявляя и устраняя ошибки с той или иной долей самостоятельности.

Облегчить усвоение навыков по разметке способствуют также:

- использование самодельных инструментов и имитационных игр, предназначенных для тренировки в разметке деталей (например, «Уложи паркет» и т.п.) [1, с. 44-45; 10, с. 44-45],

- увеличенные изображения разметочных инструментов и отдельных их фрагментов;

- регулярные, но непродолжительные проверочные работы,

- справочные материалы (на стенах мастерской и в папках-скоросшивателях), важнейшими из которых являются:

- облегченный и адаптированный словарь столярных терминов [7];

- таблица умножения;

- таблицы деления на 2 (первые два столбика обучающиеся учат наизусть) и на 3;

- графические изображения квадрата, прямоугольника, окружности, трапеции и соответствующих им по форме пиломатериалов; прямого, тупого и острого углов; прямой, вогнутой и выпуклой поверхности, параллельных и перпендикулярных прямых и отрезков и т.п. с соответствующими подписями и обозначениями;

- постепенное введение в учебный процесс новых измерительных инструментов (например, знакомство со штанген-циркулем стоит начинать не ранее 8 класса);

- использование лекал при нанесении разметки выпуклых и вогнутых поверхностей и т.п.

2.2 Работа с разметочными инструментами сама по себе сложна еще и тем, что требует от обучающегося параллельного выполнения математических действий, чаще всего на деление и вычитание (например, для нахождения середины отрезка и т.п.). Тестирование обучающихся 6 и 7 классов выявило слабое владение ими этих знаний.

В данной ситуации видится два возможных выхода: наверстывание упущенного за счет занятий по столярному делу и увеличение времени на повторение трудных тем по

математике. Как это сделать, честно говоря, не знаю, возможно, за счет факультативов или каких-либо внеклассных мероприятий. Могут помочь и воспитатели во время подготовки домашних заданий в группах. Здесь только заостряю внимание на этой проблеме. В перспективе возможен какой-то пересмотр программ по математике в плане сближения их к «нуждам» столярного дела.

2.3 Специфика коррекционного образования не позволяет считать урок элементарной единицей образовательного процесса. Такой единицей должен стать блок (название совершенно условно) – несколько занятий, объединенных общими целью и задачами, в результате изучения которых обучающиеся изготавливают какое-либо столярное изделие, а так же осваивают (или совершенствуют) приемы работы с определенными инструментами и приспособлениями; знакомятся со свойствами различных материалов.

Блоки размещают в КТП по принципу «от простого к сложному» как в течение учебного года, так и от года к году. При определении их содержания и времени освоения учитель руководствуется действующими учебными программами, с учетом индивидуальных возможностей обучающихся, возможностей столярной мастерской и планом ремонта школы.

Они независимы друг от друга, их можно переставлять местами, один заменять другим, менять в них итоговое столярное изделие, некоторые инструменты или приспособления, усложнять или облегчать практические задания, вставлять дополнительные тренировочные задания (тесты) для тех обучающихся, которые слабо осваивают умения и навыки и т.п. Их можно даже «разрывать» и вставлять внутрь другой блок, особенно если становится очевидным, что степень усвоения учебного материала снижается из-за утомления (уже был положительный опыт, когда в 7 классе внутрь «Изготовления табурета детского» вставлялся «Выжигание по дереву»).

В итоге из них, как из элементов конструктора, формируется годовой курс с учетом индивидуальных возможностей обучающихся в данном классе в целом и каждого отдельно, а также того набора станков и инструментов, который нужно освоить за год. [10, с.14-15]. Поэтому совокупное время на их изучение может превышать количество часов в год, отводимое на столярное дело в данном классе.

2.4 В столярном деле не может быть много теоретических занятий. Теоретический материал нужно изучать только тогда и в том объеме, когда это нужно для практики. Например, в 5 классе нет смысла тратить целое занятие на изучение верстака. Достаточно при освоении навыков работы напильником познакомить обучающихся с устройством зажимов и назначением лотка. А при освоении рубанка – способы крепления на нем

длинномерных заготовок и т.п. Полезно также использовать при работе на верстаке самодельные приспособления для «мягкого» крепления заготовок (например, при обработке напильником рукоятки для молотка или строгании черенка для швабры из квадратного бруска). При этом заготовка не вставлена «жестко» в зажим, из-за чего может обрабатываться только с одной стороны, а свободно вложена в приспособление и ее положение в пространстве «мягко» регулируется левой рукой.

2.5 Собственный практический опыт показывает, что какая-либо одна из «форм проверки и контроля успеваемости» не дает объективной картины освоения навыков. Реально оценить процессы, идущие в сознании обучающихся, можно отследить только с помощью системы, состоящей из 4 элементов:

- тест-рассказ содержит информацию о производимых действиях с инструментами и материалами, в котором в отдельных местах пропущены ключевые слова (они помещены ниже для справки). Им, как шпаргалкой, обучающиеся могут пользоваться при повторении данного материала;

- столярное сочинение позволяет понять насколько ясно и структурированно обучающийся усвоил программный материал, какие и в какой степени приобрел навыки, с какими трудностями столкнулся и как их преодолел, соблюдает ли во время работы меры безопасности и т.п.;

- третий элемент – изготовление контрольного изделия и его коллективный анализ;

- в завершении обучающиеся беседуют с учителем, рассказывая о своих успехах и ошибках, вместе устанавливая их причины и способы их устранения [10, с.29-30].

2.6 В таких условиях значение рабочей тетради и ее вид меняются, т.к. «грамотно оформленная рабочая тетрадь способствует развитию общетрудовых умений – процессы ориентировки в задании, планирование, самоконтроль и др.» [6]. В идеале она принимает вид папки-скоросшивателя, в которую в логически выстроенном порядке помещают исполненные тесты-рассказы, технологические списки, технические рисунки, прорисовки шаблонов и т.п. В любой момент обучающийся может обратиться к ней, чтобы восстановить в памяти требуемое действие или навык перед выполнением соответствующей деятельности. При этом учитель может посоветовать заглянуть в тетрадь более старших классов.

2.7 На занятиях по столярному делу обязательно нужно использовать компьютерные технологии, но увлекаться ими не стоит. В мастерской обучающиеся работают с конкретными предметами, поэтому им не нужно с помощью экрана формировать какие-то абстрактные образы, как на занятиях по географии или истории.

Компьютер изначально предназначен для получения, обработки и хранения информации. Поэтому сам учитель должен использовать его для создания и оперативного изготовления на бумаге тестовых заданий. Обучающимся он помогает научиться находить образцы изделий или нужные инструменты и материалы, оптимальные по цене, качеству и способу доставки.

2.8 В течение изучения всего курса столярного дела учитель должен стремиться к постепенному повышению самостоятельности обучающихся в той мере, на которую каждый из них способен. Для этого должны применяться «традиционные» методики: проговаривание свершаемых действий, составление технологической карты (списка), работа в бригадах (парах) и т.п.

Но для развития положительной мотивации очень полезным является использование «Правил 4 попытки». Первая неудачная попытка часто вызывает у обучающихся бурю отрицательных эмоций. Но в первой неудаче нет ничего страшного. Удача уже в том, что обучающийся понял общий смысл задания и какие операции у него получаются плохо. Во второй и третьей попытках навыки постепенно совершенствуются и происходит движение от устранения более легкой ошибки к выявлению и устранению ошибок более сложных. И с 4 попытки начинается уже не «работа над ошибками», а совершенствование приобретенного мастерства.

Старшие классы – период более серьезной подготовки к самостоятельной жизни в семье и обществе. Именно в это время возможно включение в образовательный процесс «решения изобретательских задач» [1, с.42-44; 4]. В таком случае учитель формулирует перед обучающимися проблему, например, как усовершенствовать своими силами токарный станок по дереву, чтобы опилки не разлетались по всей мастерской.

В данной ситуации им требуется не только самостоятельно составить технологический план задания, подобрать необходимые инструменты и материалы, вспомнить соответствующие двигательные операции, разметить и изготовить заготовки, собрать изделие, подогнав все детали друг к другу, выявить и устранить ошибки [1, с.10-20]. При этом учитель «уходит в сторону», но внимательно наблюдает за творческим процессом, вмешиваясь в него только по просьбе обучающихся или, когда ход их мысли или рука с инструментом обучающихся «уходят в сторону».

2.9 Введение в учебный процесс новых современных столярных материалов, с которыми обучающиеся столкнутся в своей самостоятельной жизни. Познакомиться с ними можно во время экскурсии на строительный рынок. Наиболее перспективными из них являются мебельные щиты. По своим свойствам они напоминают ДСП, но обладают рядом достоинств: более долговечны и прочны, не требуют обработки торца и т.п.

Недостаток у них только один – их приобретение требует от школы определенных финансовых затрат.

3. Третий этап - контроль знаний обучающихся на всех этапах и уровнях обучения.

3.1 Повторение материала должно быть не только систематическим, но и многоуровневым. Практически на каждом занятии, при изучении новой темы, при начале нового триместра или учебного года учитель обращается к обучающимся с предложением открыть рабочую тетрадь, чтобы освежить в памяти забытые навыки и приемы, которые помогут усвоить содержание ближайших занятий.

К проверке и коррекции знаний можно обращаться в любое время, особенно если учитель видит, что кто-то из обучающихся не понимает смысла происходящего, например, не может по линейке сделать правильную разметку. В таком случае с помощью серии заданий учитель понимает каким образом обучающийся понимает устройство линейки и те операции, которые он должен с ней производить. После чего дополнительными упражнениями на увеличенных моделях достигается необходимое понимание происходящего.

Но при этом никто не отменял и плановых регулярных тестов по окончании триместров и учебного года в целом и их анализ.

Проверка знаний может осуществляться и в форме общешкольных мероприятий («Столярный детектив», «Столярная олимпиада», «Столярное путешествие» [11, с.11-22] и т.п.).

3.2 Отсюда вытекает и несколько измененная процедура проведения экзаменов в 9 и 11 классах.

Имеет смысл не только формировать содержание вопросов в билетах в соответствии с темами учебных программ разных лет, но и начинать заниматься подготовкой к экзамену не за год до него, переписывая на занятиях в тетрадочку вопросы и ответы, а в течение всего срока обучения столярному делу или другим предметам. Сам же непосредственный процесс сдачи экзамена ориентировать не столько на те знания, которые обучающийся запомнил (зазубрил), а на возможность при ответе на вопросы билета пользоваться любыми источниками информации (за исключением банальных шпаргалок из загашника и других интимных мест) – учебником в бумажном или электронном виде, рабочей тетрадью, дополнительной и справочной литературой, в т.ч. с помощью интернета, образцами изделий, инструментами, приспособлениями, шаблонами и т.п., т.е. всё, что поможет обучающимся восстановить в памяти навык работы с тем или иным инструментом и материалом и последовательность действий при изготовлении

изделия в целом. При этом члены экзаменационной комиссии должны обращать внимание на сколько быстро и правильно обучающиеся находят ответы на вопросы билета.

Третий практический вопрос билета может быть проведен в режиме демонстрации контрольного изделия, изготовленного ранее в соответствии с программой и КТП. Оно должно сопровождаться подробными объяснениями того, в какой последовательности это изделие изготавливалось, какие материалы и инструменты были для этого выбраны, какие из них оказались оптимальными (например, ручные или электрофицированные), какие ошибки допускались и как они устранялись и т.п.

3.3 Очень серьезная проблема – фиксирование и динамическое отслеживание формирования навыков работы с инструментами и материалами. Это весьма значительный объем информации, который даже с учетом его обобщения и анализа уменьшится не намного из-за большого числа параметров и количества обучающихся. Да и оценка знаний, основанная на пятибальной шкале, дает достаточно приблизительную оценку занятия, темы, триместра или учебного года в целом, но не дает оценки формирования конкретного навыка, а, тем более, динамики его совершенствования.

Возможно, что каким-то промежуточным выходом из положения будет *итоговая таблица контроля знаний и учета формирования навыков обучающихся*. Она составляется учителем для каждого обучающегося на весь учебный год. В столбцах учитывают инструменты, приспособления и материалы, которые используют на занятиях в данном учебном году, а в строках – навыки, которые должны освоить обучающиеся. В их пересечениях учитель делает отметки – сам ли учащийся выполняет данную операцию или в режиме демонстрации и оценку степени освоения данного навыка. Практический опыт показывает, что данная форма контроля достаточно объективна и наглядна. Ее не следует скрывать от обучающихся. Наоборот, именно с этой таблицей в руках следует проводить беседы с обучающимися по итогам освоения отдельных блоков, триместров и учебного года в целом, визуально демонстрируя им все успехи и недоработки.

Момент заполнения таблицы обозначает завершение годового цикла и, после небольшого отдыха, придет время начинаться циклу следующему.

В заключение хочу добавить, что при подготовке к выступлению и написанию его текста ни одна статья ныне действующего ФГОС не была нарушена.

Список использованных источников

1. Васенков Г.В. Основы психологии труда и коррекционно-развивающее обучение в процессе профессионально-трудовой подготовки учащихся с нарушением интеллекта. – М.: Издательство «Федоровец», 2014 г. – 177 с.

2. Журавлев Б.А. Столярное дело. Учебное пособие для учащихся 4 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений 8 вида (для детей с нарушениями интеллекта). М. Издательство «Просвещение», 1997 г.
3. Журавлев Б.А. Столярное дело. Учебное пособие для учащихся 7 - 8 классов вспомогательной школы. М. Издательство «Просвещение», 1985 г.
4. Иванов Г.И. Формулы творчества, или Как научиться изобретать: Кн. для учащихся ст. классов. – М.: Просвещение, 1994.
5. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
6. Мирский С.Л. Дидактические основы коррекционной направленности трудового обучения. М., 1993.
7. Пешков Е.О., Фадеев Н.И. Технический словарь школьника. – Учпедгиз, 1961.
8. Программы специальной (коррекционной) образовательной школы VIII вида: 5 – 9 кл.: В 2 сб./Под ред. В.В.Воронковой. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - Сб. 2. – 240 с.
9. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / В.И.Лубовский и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.- 464 с.
10. Староверов А.В. Методические условия, обеспечивающие усвоение знаний и практических навыков по разметке деталей у обучающихся с ОВЗ в 5 – 7 классах. - Итоговая аттестационная работа слушателя программы профессиональной переподготовки «Олигофренопедагогика». ГБОУ ВО МО «Академия Социального Управления».- М.: 2018. - 51 с. (рукопись).
11. Староверов А.В. Проверка знаний и навыков по столярному делу обучающихся 5 7 классов с ограниченными возможностями здоровья в форме открытых занятий «Столярная олимпиада» и «Столярный детектив». – Реферат слушателя программы профессиональной переподготовки «Олигофренопедагогика». ГБОУ ВО МО «Академия Социального Управления».- М.: 2016. - 22 с. (рукопись).

УДК 376.2

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ОВЛАДЕНИИ ГРАМОТОЙ КАК СРЕДСТВОМ
СОЦИАЛИЗАЦИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ЛИЦ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

*Ткачева В. В.,
д-р психол.н., профессор
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
Институт детства,
кафедра олигофренопедагогики и специальной психологии
профессор,
Россия, г. Москва
e-mail: vikt-tkacheva@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы участия родителей в овладении грамотой умственно отсталыми лицами с множественными нарушениями. Представлены принципы, на которых должно строиться включение родителей в процесс обучения чтению умственно отсталого ребенка с множественными нарушениями. Описана технология обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями И. А. Катковой, которая строится с учетом вариативности особенностей их психического развития.

Ключевые слова: умственно отсталые лица с множественными нарушениями развития, родители, технология, процесс овладения чтением.

Annotation. The article deals with the participation of parents in the literacy of mentally retarded persons with multiple disabilities. The principles on which the inclusion of parents in the process of learning to read a mentally retarded child with multiple disabilities should be based are presented. Presented technology of teaching reading mentally retarded children with complex disorders I. A. Katkova, which is constructed taking into account the variability of the characteristics of their mental development.

Key words: mentally retarded persons with multiple developmental disorders, parents, technology, reading acquisition process.

Процесс овладения чтением является мощным стимулом психического развития ребенка и средством его социализации. Обучение чтению умственно отсталых детей со сложным дефектом дает возможность сформировать у них более высокий уровень мыслительных процессов, познавательной деятельности, позволяет развивать навыки

речевого общения и коммуникации, что позитивно отражается, собственно, на процессе социализации детей [1].

Выдающийся отечественный ученый, психолог, автор культурно-исторической теории Лев Семенович Выготский считал, что социально-культурная среда является главным источником развития ребенка. Согласно теории Л. С. Выготского, путь развития ребенка состоит в овладении культурой через использование ребенком “психологических орудий”, путем овладения системой знаков-символов, таких как: *язык, письмо, система счета*.

Культура (лат. *cultura, om colo, colere* — возделывание, позднее воспитание, образование, развитие, почитание) [2]. Согласно Цицерону, культура – возделывание души человека. Отечественная культура – эта та почва, которая позволяет ребенку находить ресурс для преодоления жизненных трудностей. Для человека с множественными нарушениями это тот арсенал средств, который и приводит его в мир людей. Овладение речью, в том числе и письменной, есть средство вхождения в социально-культурную среду, а язык – носитель ее содержания. Буква, как и слово, является культурным знаком.

Роль родителей и близких в формировании интереса и посильных навыков в овладении чтением у детей с умственной отсталостью и сложным дефектом чрезвычайно велика. Родители не могут и не должны занимать пассивную позицию в вопросе достижения целей развития ребенка [3].

В чем заключается участие родителей в этом процессе? Участие родителей – это организация среды, в которой чтение выступает не только как средство получения информации, но и как начало пути к овладению культурой, приобщение к ней. Это создание такой обстановки в семье, при которой у ребенка формируется интерес к чтению, книге, к овладению процессом познания окружающего мира с ее помощью. Это формирование мотивации у ребенка к овладению смыслов, стоящих за буквенными знаками. И, конечно же, этот интерес должен исходить от семьи и от близких ребенка.

Если ребенок никогда не держал в руках книгу, а его родители никогда не рассматривали с ним книжку с картинками и не читали ему ее, у него никогда не возникнет желание ее прочесть.

Одновременно это также и осознание самими взрослыми значимости этого процесса. Это потребность самих взрослых, родителей ребенка *включать и ...включить* своего ребенка в смысловое, художественное, духовно-нравственное, эстетическое поле отечественной культуры. А без навыка чтения, без овладения умением понимать буквенный код нашей культуры, достичь эту цель невозможно [1,3].

Другой важнейшей задачей является также и отработка тех навыков, которые на занятии формируются педагогом, а затем дома закрепляются и автоматизируются усилиями родителей.

Часто первый в этом процессе опыт бывает неудачным. У родителей возникает желание отказаться от обучения традиционному способу чтения и использовать для формирования общения и получения информации другие средства. Важно при этом, безусловно, опираться на рекомендации специалистов в выборе этих средств. Известно, что возможности умственно отсталых детей с множественными нарушениями чрезвычайно ограничены, что вызывает значительные трудности в процессе овладения навыком чтения. Тем не менее, существует и положительный опыт.

Под нашим руководством И. А. Катковой было выполнено экспериментальное исследование, в котором представлена технология обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями. Данная технология основана на дифференцированном подходе к процессу обучения школьников со сложным дефектом, строится она с учетом вариативности особенностей их психического развития, в том числе и данных о состоянии психологического базиса чтения [4,5].

Обучение чтению включает четыре этапа:

ПЕРВЫЙ этап

Цель: формирование интереса к процессу чтения с использованием приемов глобального чтения.

ВТОРОЙ этап

Цель: формирование обобщенного образа буквы, включающего звуковой, кинестетический и зрительно-пространственный образы.

ТРЕТИЙ этап

Цель: обучение чтению различных слоговых структур, узнавание их в словах, правильное прочтение элементарных слов.

ЧЕТВЕРТЫЙ этап

Цель: обучение чтению и пониманию адаптированного текста.

Каждый этап включает рекомендации как общего характера, так и для отдельных категорий умственно отсталых детей со сложными нарушениями; раскрывает особенности работы, описывает характерные трудности, возникающие при формировании навыка чтения, предлагает варианты помощи отдельным категориям умственно отсталых детей с различными сочетаниями первичных нарушений [4,5].

Конечно же, родители бывают разными и часто в силу эмоциональных переживаний отказываются от участия в развитии и образовании ребенка. И здесь

чрезвычайно важна помощь специалиста и его абсолютная убежденность в том, что родитель должен участвовать в развитии, образовании своего ребенка и, в частности, в обучении чтению [4,5].

Участие родителей в процессе обучения чтению умственно отсталого ребенка с множественными нарушениями должно опираться на *следующие принципы*:

- обязательное взаимодействие с учителем и следование его рекомендациям (с учетом тех традиционных ошибок, которые часто делают родители);
- анализ трудностей, возникающих у ребенка, и их обсуждение с педагогом (родитель в процессе выполнения домашних заданий с ребенком анализирует возникающие у него трудности и обсуждает их с педагогом)
- создание особой, благожелательной (мотивирующей к чтению) обстановки в процессе проведения занятий, уважительного, заинтересованного отношения к книге;
- творческое применение различных приемов, рекомендованных педагогом, для отработки навыков чтения;
- формирование у ребенка интереса и потребности в овладении навыком чтения, вхождения в мир букв и их прочтения;
- индивидуально-ориентированный характер помощи ребенку (некоторые приемы будут представлены ниже)
- многократная отработка технического прочтения отдельных букв и их слияния в слоги;
- создание игровой и развивающей среды в процессе овладения ребенком мира буквенных символов;
- использование любой ситуации в жизни ребенка для закрепления формируемого навыка (у педагога время проведения урока ограничено, а дома – нет);
- постоянная эмоциональная поддержка ребенка родителем в любых, даже едва заметных, проявлениях его любознательности и когнитивного интереса.

Важно также, чтобы учебное место ребенка и дома также было удобным, хорошо освещенным, оно должно соответствовать требованиям ортопедического режима и охранительного режима зрения.

Для организации обучающих занятий с детьми дома педагог предлагает родителям дифференцированные рекомендации в зависимости от структуры нарушений у ребенка. Эти рекомендации опираются как на традиционные подходы, так и на современные технологии.

Родителям лиц с *умственной отсталостью и нарушениями опорно-двигательного аппарата* в связи с недоразвитием у детей манипулятивных функций рук предлагается

использовать как специальные компьютерные технологии, позволяющие преодолевать двигательные трудности (специальные клавиатура, джойстик, сенсорный экран и др.), так и традиционные объемные пособия (деревянные либо пластмассовые элементы букв или буквы разной величины и разного цвета). Также в использовании удобна магнитная доска с набором таких буквенных знаков. Важную роль выполняют и специальные приспособления (утяжелители на ручки, приспособления, закрепляющие разрезную азбуку / книгу / тетрадь на парте, специальные приспособления-«прорези»), позволяющие концентрировать внимание на определенном отрезке текста и способствующие контролю за произвольными действиями рук. Родители должны понимать, что те вспомогательные средства, которыми ребенок пользуется во время урока, должны быть у него и дома при выполнении домашних заданий.

Родителям *умственно отсталых лиц с нарушениями зрения* предлагается использовать специальные компьютерные образовательные программы, учебники с укрупненным шрифтом, а также учебники и дидактические материалы, содержащие иллюстративно-графический материал, выполненный рельефно, для того чтобы дети могли использовать одновременно и осязание, и остаточное зрение. Родители могут об этом и не знать, но они должны получить информацию от специалиста и быть проинструктированы по поводу использования оптических, тифлотехнических и технических средств, облегчающих учебно-познавательную деятельность умственно отсталых обучающихся с нарушениями зрения. В процессе обучения *умственно отсталых детей с нарушениями зрения* родителям следует использовать наборы букв крупного размера, выполненные из пластмассы или дерева и окрашенные в яркие цвета, предпочтительно оранжево-красного или зеленого цветов.

Родителям *детей с умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра*, в связи с наличием комплекса первазивных расстройств, вначале следует проводить индивидуальную работу, начиная с приемов глобального чтения. Сначала важно сформировать интерес к процессу чтения. С целью предупреждения речевых стереотипий, эхολаличных повторов текста и для закрепления навыка следует предлагать ребенку упражнения на максимально разнообразном материале. Затем постепенно следует переводить ребенка с приемов глобального чтения на аналитико-синтетический способ, учитывая при этом особую предрасположенность аутичных детей к стереотипным способам взаимодействия с окружающим миром. Полезно также связывать учебный материал с личным опытом ребенка и его семьи [4.5].

Специалистам важно помнить, что участие родителей в обучении чтению и их приобщение к этому процессу способствуют эффективности формирования и автоматизации навыка, а также стимулируют возможности обучающихся к социализации.

Список использованных источников

1. Воронкова, В. В., Ткачева В. В., Каткова И. А. К проблеме обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями развития / В. В. Воронкова, В. В. Ткачева, И. А. Каткова // Обучение и воспитание детей с нарушениями развития. – 2018. – № 4. – С.36–41.

2. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь Изд.-е 2-е переработ и доп. М.. «Русский язык», 1976, С. 276

3. Психокоррекционная работа с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья: учебно-метод. пособие / В. В. Ткачева, Е. В. Устинова, Н. П. Болотова; под ред. В. В. Ткачевой. – М. : ИНФРА-М, 2017. —191 с. – (Практическая педагогика). — www.dx.doi.org/10.12737/24759 ISBN 978-5-16-012626-5 (print) ISBN 978-5-16-102389-1 (online)

4. Ткачева, В. В., Каткова И.А. Особенности младших школьников классов для детей со сложной структурой дефекта, обучающихся в коррекционных образовательных организациях для детей с нарушением интеллекта / В. В. Ткачева, И. А. Каткова // Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья. – М., МГПУ, 2016. – Ч.1.– С. 27–35.

5. Ткачева, В.В., Каткова, И.А. Психолого-педагогические условия развития навыков чтения у умственно отсталых обучающихся со сложным дефектом / В.В. Ткачева, И.А. Каткова // Специальное образование. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. – Т. I. – С. 41–45.

НАРУШЕНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С ОНР И ЕЁ КОРРЕКЦИЯ С ПОМОЩЬЮ ФОНЕТИЧЕСКИХ РИТМО-РИФМОВОК

Уварова Т.Б.,

канд. пед. наук, учитель-логопед

МАДОУ детского сада комбинированного вида №43,

Россия, г. Апрелевка Московской области

E-mail: lad-0708@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования слоговой структуры слова в норме и при общем недоразвитии речи; предлагается разработанный автором вид работы – фонетические ритмо-рифмовки.

Abstract. The article deals with the problems of formation of the syllabic structure of the word in the norm and with the General underdevelopment of speech; the author proposes a type of work – phonetic rhythmic rhyming.

Ключевые слова: слоговая структура слова; недоразвитие речи; фонетические ритмо-рифмовки.

Keywords: syllabic structure of the word; underdevelopment of speech; phonetic rhythm rhymes.

Формирование и развитие слоговой структуры слова у ребёнка является одной из приоритетных задач, так как её несформированность негативно отражается на общем речевом развитии, а также на последующем обучении чтению и письму. Нарушения слоговой структуры слов характерно не только для детей с общим недоразвитием речи (ОНР), но и для дошкольников, имеющих системные речевые нарушения, сопутствующие различным отклонениям когнитивного характера. Искажения слогового оформления слов являются наиболее стойкими проявлениями проблем речевого развития. Часто недостатки воспроизведения слоговой структуры слова остаются в процессе логопедического обучения дольше, чем недостатки звукопроизношения. Даже овладев правильным звукопроизношением, ребёнок может затрудняться в произнесении слов сложной слоговой структуры (со стечениями согласных, с оппозиционными согласными и пр.).

При нормальном речевом развитии процессы восприятия и проговаривания слов различной структурной сложности зависят от сформированности психологических механизмов, влияющих на становление слоговой структуры (вероятностное

прогнозирование, идентификация, генерализация, упреждающий синтез, линейный посегментный анализ слов, контроль их произнесения). [2]

Под вероятностным прогнозированием понимают предвосхищение целого, предвидение последующих элементов в процессе восприятия речи, а упреждающий синтез – это те же действия, но в процессе производства речи. Этот механизм продуцирования речи действует во всех речевых образованиях – слоги, слова, фразы. Процесс идентификации универсален для восприятия ребёнка и проявляется в сопоставлении воспринимаемой структуры с акустическим эталоном, хранящимся в памяти и имеющим определённые характеристики: ритмические, структурные, просодические, которые должны быть генерализованы, максимально обобщены, что является одним из условий нормального восприятия и последующего воспроизведения. Осуществление механизма контроля также необходимо для выявления причин «неудачи речи как способа коммуникации» [3, с. 129]

По мнению ряда авторов, овладение ребёнком структурными особенностями родного языка происходит в норме к трёхлетнему возрасту. К трём с половиной годам ребёнок способен произносить слова любой структурной сложности (за исключением слов многосложной слоговой структуры). У детей, имеющих речевые проблемы этот процесс может значительно затягиваться (Р.Е.Левина, А.К.Маркова и др.). Отклонения в воспроизведении слоговой структуры слов могут проявляться по-разному:

1. Изменение количества слогов (сокращение (пропуск) слога, опускание слогаобразующей гласной, увеличение количества слогов за счёт вставки гласных в стечение согласных).
2. Нарушение последовательности слогов в слове (перестановка слогов, перестановка звуков в соседних слогах).
3. Искажение структуры отдельного слога (сокращение стечений согласных, вставки лишних согласных в слог).
4. Уподобление слогов одному какому-либо слогу.
5. Персеверации (циклический повтор, настойчивое воспроизведение, повторение какого-либо слога вместо нескольких других).
6. Антиципации (замена предшествующих звуков последующими).
7. Контаминации (смешение элементов двух слов в одном). [8 с.,4]

А.К. Маркова утверждает, что пропуски, замены, искажения имеющихся у ребёнка звуков при включении их в слово вызваны тем, что ребёнок не усвоил контур этого слова. Чем сложнее слоговая структура, тем больше нарушается его звуковой состав (происходят перестановки и пропуски звуков и пр.). Также наблюдаются трудности усвоения и

воспроизведения ритмического рисунка слова. [5] По мнению О.Н. Усановой, трудности в употреблении в составе слова имеющихся у ребёнка звуков находятся в прямой зависимости от уровня развития слоговой структуры слова. Она установила, что употребление стечений согласных звуков в слове зависит от артикуляторной близости согласных: чем ближе они по местообразованию, тем эти стечения согласных малоустойчивее. Наименее стойкими О.Н.Усанова считает стечения в начале слов, а стечения в конце слов – наиболее стойкими. [7] По мнению В.А.Ковшикова, нарушения слоговой структуры преимущественно проявляются в её упрощении, хотя в искажённом слове сохраняется ударный слог. [4] Особое место занимают искажения с сохранённым количеством слогов и ненарушенным ударением, но с перестановками слогов, сокращением стечений согласных. Г.В.Бабина, проведя исследование состояния восприятия и реализации структурных компонентов слова детьми с экспрессивной алалией, пришла к выводу о «дисфункциональном состоянии механизма вероятностного прогнозирования у детей с алалией». [2, с.23] Младшие школьники изучаемой группы допускали множественные ошибки в заданиях на определение наличия или отсутствия ритмического или структурного искажения в слове. Для дошкольников с алалией определение наличия или отсутствия ритмического или структурного искажения в слове оказалось невозможным. Автор подтверждает вывод о несформированности у данной категории детей механизмов идентификации и генерализации: недостаточная дифференцированность опознавания слов обуславливает трудности их оформления. [2]

Преодоление нарушений слоговой структуры – важнейшее направление логопедической работы, особенностью которой является возможность и необходимость многократной повторяемости её видов с целью закрепления слоговой структуры в речи ребёнка. Специалисты, работающие в этой области, предлагают множество интересных форм и видов работ, чтобы процесс усвоения слоговой структуры проходил у дошкольников в занимательной игровой форме. Мы предлагаем разнообразить работу по формированию и развитию слоговой структуры слова у детей с ОНР, подключив для этой цели ритм и рифму.

Важность ритма и рифмы для речевого и общего развития ребёнка подчёркивала ещё М.Монтессори, которая разработала целый комплекс занятий с детьми по этому направлению. Дети учились подсчитывать количество стихотворных строк, находить рифму и даже определять типы рифмовки. [6]

Многие отечественные специалисты детской речи говорят о важности ритма в формировании слоговой структуры. Н.Х.Швачкин говорит о преобладании хорейческих структур в речи детей, так как в речи окружающих по отношению к ребёнку преобладает

размер хорей: «большинство уменьшительно-ласкательных существительных русского языка имеют хорейский размер, который отражает ритмическую особенность речи маленького ребёнка». [9, с.13] Наличие хорейских структур отмечается в детских плясовых ритмах и в ритмической последовательности серийных движений. В последствии хорейский этап структурирования сменяется этапом усвоения различных ритмических моделей.

Коррекционная работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова у дошкольников с ОНР строится на вербальном материале. Но специалисты отмечают, что в работу необходимо включать, помимо речевого анализатора, также и слуховой, зрительный тактильный. [1; 2; 8] Подчеркивается важность подкрепления вербального материала визуальным.

Это можно осуществить, применяя в работе фонетические ритмо-рифмовки – четверостишия (или двустишия), состоящие из слов, объединённых не по смыслу, а по определённым фонологическим признакам. В данном случае по слоговой структуре. Важно отметить, что последние слова строк образуют рифму. Каждое слово ритмо-рифмовки подкрепляется визуальным стимульным материалом, что, с одной стороны, создаёт дополнительную зрительную опору, с другой – способствует развитию восприятия визуального ряда дошкольниками с ОНР. Вербальный материал фонетических ритмо-рифмовок предлагается одновременно с визуальным подкреплением в виде картинок – зрительной опоры предлагаемых слов. Ребёнок с опорой на картинки повторяет предлагаемые слова. В процессе работы контролируется правильное произнесение слов. Произнося слова, входящие в состав фонетической ритмо-рифмовки, ребёнок учится воспроизводить слоговую структуру слова. Поэтапность обеспечивает постепенное усложнение слоговой структуры слов.

Вербальный материал подобран в соответствии с особенностями слоговой структуры по А.К. Марковой (14 типов). На начальных этапах вербальный материал представляет собой простейшие слова с простой слоговой структурой. Ограниченность в подборе лексического материала объясняется низкими произносительными способностями детей на начальных этапах. Далее идёт усложнение не только слоговой структуры слов, но и самих звуков, входящих в состав слов. Если на первых этапах используются слова, в состав которых входят звуки раннего онтогенеза, то на более поздних этапах слова со свистящими, шипящими, сонорами и аффрикатами. Усложнение идёт и в направлении семантики. На ранних этапах используем простую обиходную лексику (папа, лапа, и пр.), затем более сложную (воин, бивень и пр.). кроме того, усложняется и сама ритмическая модель: хорейская на первых этапах, затем она

становится разнообразной. Учитывая вышесказанное нами составлен комплекс фонетических ритмо-рифмовок, некоторые из которых мы приведены в таблицах.

Наиболее простые в структурном и звуковом отношении слова составляют фонетические ритмо-рифмовки таблицы 1. Первый тип слоговой структуры представлен словами, состоящими из звуков раннего онтогенеза. Эти слова фонетической ритмо-рифмовки можно предъявлять, подкрепляя их визуальным материалом, детям на самых ранних этапах логопедической работы. Строфы второго и третьего типа состоят из слов, в состав которых входят схожие по месту и способу образования звуки: Б – М, ДЬ – ТЬ, М – МЬ.

Таблица 1

Фонетические рифмо-рифмовки (1-3 тип)

1 ТИП Двусложные слова из открытых слогов	2 ТИП Трёхсложные слова из открытых слогов	3 ТИП Односложные слова
МАМА, ПАПА, ТАТА, БАБА	МОНЕТА, УТЯТА, КОПЫТО, КОТЯТА	ДОГ, ДЫМ, ДОМ КОНЬ, КИТ, КОМ
ИВА, УХО, ВАТА, МУХА, НАТА, ХАТА	БУМАГА, ВАГОНЫ, КАБИНА, БИДОНЫ	ДЕД, ТЮК, ТЕНЬ, МОХ, ПУХ, ПЕНЬ
ДЫНЯ, КЕДЫ, НЯНЯ, НЕБО, ТАНЯ, ВАНЯ	МАКАКА, БАНАНЫ, КАНАВА, ДИВАНЫ	БОБ, БЫК, БАК, МЁД, МЕХ, МАК

Четвёртый, пятый и шестой тип слоговой структуры представлены в таблице 2. Фонетические ритмо-рифмовки усложнены ещё и тем, что содержат по три слова в строке, а также содержат числительные, т.е. предполагают грамматическую связь между словами.

Таблица 2

Фонетические рифмо-рифмовки (4-6 тип)

4 ТИП Двусложные слова с закрытым слогом	5 ТИП Двусложные слова со стечением согласных в середине слова	6 ТИП Двусложные слова из закрытых слогов
ДЕВЯТЬ, НОГОТЬ, КУБИК, ВОИН, БИВЕНЬ, ТЮБИК	КАМНИ, ЯХТА, УТКА, КЕПКА, КОФТА, БУДКА	ПУТНИК, БАНТИК, ФУНТИК, ФАНТИК
ТАБУН, ТУМАН, БАТОН, УТЮГ, ЕНОТ, БУТОН	ТЫКВА, ДУДКА, ЮБКА, ТАПКИ, НИТКА, ГУБКА	ПЯТЬ КОНФЕТ, ПЯТЬ КОТЛЕТ
БУКЕТ, УДАВ, ИВАН, БУФЕТ, КАМИН, КАБАН	БУКВЫ, ДЕНЬГИ, ГАЙКА, МУФТА, МОЙКА, МАЙКА	ПЯТЬ ОГНЕЙ, ПЯТЬ КАМНЕЙ

Фонетические ритмо-рифмовки, составленные из слов седьмого и восьмого типа представлены в таблице 3. Здесь использованы слова, в состав которых входят согласные позднего онтогенеза – ЛЬ, Л, Ш.

Таблица 3

Фонетические ритмо-рифмовки (7-8 тип)

7 ТИП Трёхсложные слова с закрытым слогом	8 ТИП Трёхсложные слова со стечением согласных в середине слова
БОТИНОК, ПАКЕТИК, ОПЁНОК, БУКЕТИК	ВАЛЕНКИ, УЛИТКА, ТУФЕЛЬКИ, КАЛИТКА
ПОПУГАЙ, КОТЁНОК, БЕГЕМОТ, УТЁНОК	БУСИНКА, СОСИСКИ, ЛЕСЕНКА, ЯГОДЫ, КАПУСТА, ПЕСЕНКА
ВЕЛИКАН, ПЕЛИКАН, ВАСИЛЁК, КОТЕЛОК, КОЛОБОК, МОТЫЛЁК	ОКОШКО, БАБУШКА, КАТУШКА, КУКУШКА, ДЕДУШКА, ПОДУШКА

В таблице 4 представлены фонетические ритмо-рифмовки, состоящие из слов сложной слоговой структуры, содержащие оппозиционные согласные в пределах одной строфы, что является дополнительным усложнением.

Таблица 4

Фонетические ритмо-рифмовки (9-10 тип)

9 ТИП Трёхсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом	10 ТИП Трёхсложные слова с двумя стечениями согласных
ПАМЯТНИК, ШИПОВНИК, СОУСНИК, ПОЛОВНИК	ЛЕНТОЧКА, ЗАКЛАДКА, СОЛНЫШКО, ЗАПЛАТКА
МАЯТНИК, БУДИЛЬНИК, ВОРОТНИК, НАПИЛЬНИК	НЕЗНАЙКА, САЛФЕТКА, ПОДМЁТКА, ТАБЛЕТКА
САМОСВАЛ, БЕНЗОВОЗ, ТЕПЛОХОД, ТЕПЛОВОЗ, ВЕЗДЕХОД, ВЕРТОЛЁТ	КОНФЕТКА, КОРЗИНКА, МАТРЁШКА, ТЕТРАДКА, ПОДКОВКА, КАРТОШКА

Одиннадцатый и двенадцатый тип слоговой структуры представлены фонетическими ритмо-рифмовками, содержащимися в таблице 5. Здесь в рамках одной строфы встречаются слова, имеющие в своём составе звуки С – Ч, С – З, Ш – Ж, С – Ш, Р – РЬ: усложняется не только структура слова, его звуковой состав, строфа, но и её фонологические свойства

Таблица 5

Фонетические ритмо-рифмовки (11-12 тип)

11 ТИП Односложные слова со стечением согласных в начале или в конце слова	12 ТИП Двусложные слова с двумя стечениями согласных
ЗМЕЙ, ЗНАК, ЗВУК, КВАС, ТКАНЬ, СТУК	ВНУЧКА, КЛЮКВА, ПТИЧКА, СВЕЧКА, ПЧЁЛКА, СПИЧКА
ЗНОЙ, ЗВУК, ЗВОН, СМЕХ, СНЕГ, СЛОН	СТОПКА, СВЯЗКА, СКАЗКА, ЗМЕЙКА, ЗВЕНЬЯ, СМАЗКА
ДВОР, ГРАД, КРУГ, КРИК, ГРИБ, КРЮК	ДВЕРЦА, ШТАНГА, КРУЖКА, ШВАБРА, СТРОЙКА, СТРУЖКА

Слова тринадцатого и четырнадцатого типа слоговой структуры, входящие в состав текстов фонетических ритмо-рифмовок, представлены в таблице 6. Эти слова наиболее сложные не только по своей структуре, но и по фонетическим и фонологическим особенностям. В состав одной строфы входят слова, имеющие в своём составе онтогенетически поздние звуки – аффрикаты: Ц – Ч – Щ. Также в составе одной строки можно увидеть слова, содержащие Р – РЬ – Л – ЛЬ – Ш – Ч. Кроме того, в данных фонетических ритмо-рифмовках используются строфы, состоящие из нескольких словосочетаний, что предполагает грамматическую связь между словами. Это также является определённым усложнением, предполагающим более высокий уровень овладения речевыми и когнитивными навыками.

Таблица 6

Фонетические ритмо-рифмовки (13-14 тип)

13 ТИП Трёхсложные слова со стечением согласных в начале и в середине слова	14 ТИП Четырёхсложные слова из открытых слогов
ШКАТУЛКА, СКАКАЛКА, ХЛОПУШКА, СТУПЕНЬКА, СТАМЕСКА, КВАКУШКА	ЧЕРЕПАХА, ЧЕЧЕВИЦА, ПИРАМИДА, ЧЕРЕПИЦА
СТАРУШКА, ПРИПРАВА, ТРУСИШКА, КРЫЛЕЧКО, ТРОЛЛЕЙБУС, БРАТИШКА	ВЕСЁЛЫЕ ЖЕРЕБЯТА, ЧУМАЗЫЕ ПОРОСЯТА, ЗЕЛЁНЫЕ ЛЯГУШАТА, БЕГУЩИЕ ОЛЕНЯТА
СТАКАНЧИК СТЕКЛЯННЫЙ, ГРАФИНЧИК ХРУСТАЛЬНЫЙ	

Можно также усложнить задачу в отношении визуального ряда, закрыв одну из картинок или сделав «зашумление». Данный вид работы стимулирует память и мышление.

В настоящее время мы активно работаем над созданием игровых компьютерных заданий на материале фонетических ритмо-рифмовок.

Список использованных источников

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З.Е. Агранович. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 48 с.
2. Бабина Г.В, Шарипова Н.Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недостатками речи / Г.В Бабина, Н.Ю Шарипова. – М.: ПАРАДИГМА, 2010. – 96 с.
3. Варганян И.А. Звук – слог – мозг / И.А. Варганян. – Л.: Наука, 1981. – 176 с.
4. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия / В.А. Ковшиков. – Л.: МиМ, 1985. – 94 с.
5. Маркова А.К. Особенности овладения слоговой структурой слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжёлыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1961. – С. 59 – 70.
6. Монтессори М. Мой метод. Руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет / Мария Монтессори; пер. с англ. А.В.Колесниковой, Е.А.Рязанцевой: Центрполиграф, М., 2011 http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=614835&lfrom=202213444
7. Усанова О.Н. Из опыта логопедической работы по формированию фонетической системы речи у детей с моторной алалией // Дефектология. – 1970. - №3. – С. 59 – 64.
8. Четверушкина Н.С. Слоговая структура слова: Системный метод устранения нарушений / Н.С. Четверушкина . – М.: ООО «Национальный книжный центр», 2013. – 192 с.
9. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н.Х. Швачкин. – М. – Л.: Изд-во АПН РСФСР. Вып. 13. 1948, 103 с.

УДК 378.046.4, УДК 376.4

РАСШИРЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ульяницкая К. К.,

ГКОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная

школа-интернат №79»,

учитель,

Россия, г. Москва,

E-mail: mrspaul@mail.ru

Никандрова Т. С.,

канд. пед. наук, доцент,

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,

кафедра олигофренопедагогики и специальной психологии,

доцент

Россия, г. Москва,

E-mail: ts.nikandrova@mpgu.edu

Аннотация. В статье уточняется понятие «социокультурный опыт», раскрываются особенности его становления у молодых людей с умственной отсталостью, описываются возможности театрализованной деятельности в расширении социокультурного опыта молодых людей с умственной отсталостью, условия организации.

Abstract. The article clarifies the concept of "socio-cultural experience", reveals the features of its formation in young people with mental retardation, describes the possibility of theatrical activities in the expansion of socio-cultural experience of young people with mental retardation, the conditions of organization.

Ключевые слова: социокультурный опыт; театрализованная деятельность; становление; расширение; индивидуальность; нравственные новообразования; молодые люди с умственной отсталостью.

Keywords: socio-cultural experience; theatrical activity; formation; expansion; individuality; moral neoplasms; young people with mental retardation.

Социокультурный опыт выступает одним из важнейших компонентов культуры и представляет собой исторически сложившиеся в сознании социума формы значимой для социума деятельности и взаимодействия людей, создающие условия для поддержания уровня социальной консолидированности общества и его подсистем, эффективности

процесса коллективной жизнедеятельности. Накопление социокультурного опыта происходит в процессе общей деятельности людей для удовлетворения потребностей общества, в ходе которой происходит отбраковка определенных действий, актов, поступков, средств, признающихся опасными или неприемлемыми для общества. В процессе коммуникации происходит не только усвоение социальных норм и правил, но и трансформация социокультурного опыта в индивидуальный опыт личности.

Социокультурный опыт человека обогащается и переосмысливается в течение всей его жизни, в связи с чем важной педагогической проблемой является его становление и расширение, выступающие как процессы, не имеющие конечного результата, активирующие последующее развитие как приобретение новых признаков и форм под воздействием определенных условий: семьи, школы, средств массовой информации и др. [2]).

Социокультурный опыт включает в себя следующие компоненты:

1. Познавательно-нормативный;
2. Коммуникативно-творческий;
3. Эмоционально-ценностный;
4. Деятельностный.

В связи с особенностями развития (недостаточное количество навыков межличностного общения с людьми с нормальным развитием, недоразвитие потребности в общении, неадекватная самооценка, неправильное восприятие других людей, эгоцентризм, социальное иждивенчество и др.) у молодых людей с умственной отсталостью интеграция в общество зачастую вызывает определенные трудности, происходит искажение связей с обществом и культурой, в результате процесс расширения социокультурного опыта нарушается.

Необходимо создать условия для расширения спектра положительного социокультурного опыта молодых людей с умственной отсталостью. В основу структурирования опыта могут быть положены разнообразные виды совместной деятельности, воспитательный потенциал которых создает благоприятные условия для развития личности в результате погружения в новую социокультурную среду, отношения со сверстниками и взрослыми, дистанцирования от привычного окружения. Участвуя в совместной деятельности, молодые люди с умственной отсталостью приобретут такой опыт, который позволит им успешнее приспособиться к разнообразным социальным ситуациям и взаимодействиям внутри социокультурного пространства современного окружающего их мира.

Для нашего исследования мы выбрали театрализованную деятельность, позволяющую участникам примерить на себя разные социальные роли, изучить социальный опыт прошлого и настоящего, приобрести опыт социального взаимодействия.

Театрализованная деятельность рассматривается нами как культурное явление, которое отражает гуманистические ценности и личностные смыслы, удовлетворяющее социокультурные потребности участников, определяющее становление и расширение социокультурного опыта личности. Театрализованная деятельность – это один из наиболее распространенных видов творческой активности. Данный вид деятельности согласуется с принципами гуманистического воспитания, в котором процесс развития личности рассматривается как взаимосвязанный процесс с соотносимыми изменениями во внутреннем (направленность «на себя») и внешнем планах (направленность «на других») [1, с. 93].

Театрализованная деятельность выступает как пространство свободы, как эмоционально-насыщенная среда, которая позволяет воспитывать характер, волю, формировать мировоззрение, обеспечивать нравственное развитие, раскрывать творческие способности и т. д. Кроме того, данный вид деятельности позволяет реализовать возможности и способности каждого человека у умственной отсталостью, т. к. процесс формирования социокультурного опыта зависит не от степени выраженности первичного расстройства, а от специальных условий, которые как раз и предоставляет театрализованная деятельность.

Моделирование социального взаимодействия в процессе театрализованной деятельности позволяет находить ответы на волнующие вопросы, постигать законы общения, поведения, осознать природу действий и т. д. Спектакль представляет собой не только эмоциональное, зрелищное выступление, но и является комплексом воспитательных воздействий на личность [4, с. 106].

Главным воспитательным элементом театрализованной деятельности является образ героя, при проигрывании которого у молодого человека с умственной отсталостью начинает складываться модель поведения: социокультурный опыт формируется в реальном постоянном соотношении себя с образами других людей [3, с. 4], ведь недаром в процессе культурно-исторического развития театр и возник как один из социальных институтов рефлексии. Кроме того, в процессе выработки рефлексивного типа поведения происходит решение коррекционно-развивающих задач, то есть театрализованной деятельности свойственен ярко выраженный реабилитационный потенциал.

Важным аспектом театрализованной деятельности является и то, что она носит коллективный характер, тем самым создавая контекст для развития партнерства и

позитивного межличностного взаимодействия. В совместной творческой деятельности создаются единые для коллектива способы деятельности, способы восприятия мира, появляются общие ценности, создаются новые структуры деятельности и ее нормы.

В ходе усвоения молодыми людьми с умственной отсталостью социального опыта, полученного в процессе участия в театрализованной деятельности, происходит становление конкретного индивида, который приобщается к социальным ценностям и у которого в ходе благотворного внешнего воздействия вырабатываются соответствующие личностные качества, формируется индивидуальность и расширяется социокультурный опыт.

Таким образом, мы можем заключить, что театрализованная деятельность позволяет осуществлять:

- нестандартные и вариативные формы организации деятельности;
- разнообразие деятельности, направленной на удовлетворение социальных потребностей молодых людей с умственной отсталостью;
- создание обстановки сотворчества;
- виды деятельности, направленные на формирование социокультурного опыта у молодых людей с умственной отсталостью.

Необходимо, чтобы театрализованная деятельность выступала как целостная система, которая отражает ценностный смысл жизни людей и их социокультурный опыт, и включала в себя следующие компоненты:

- содержательно-целевой, подразумевающий включение культурных ценностей в содержание театрализованной деятельности;
- технологический, интегрирующий другие виды специально организованной совместной деятельности (например, художественно-эстетическую, художественно-познавательную);
- средовой компонент.

Итак, театрализованная деятельность может выступить оптимальной средой расширения социокультурного опыта молодых людей с умственной отсталостью, способствовать социальным и нравственным новообразованиям, т. к. благодаря ей создаются разнообразные социальные ситуации и происходит осознанный выбор того или иного действия, а именно: утверждение в социуме, закрепление нравственного опыта поведения.

Список использованных источников

1. Григорович, Л. А. Педагогика и психология: Учеб. пособие / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская. – М. : Гардарики, 2003. – 480 с.

2. Зарубин, В. Г. Социальная комфортность как средство оптимизации образовательной среды. Образование XXI века: проблемы, прогнозы, модели, проекты / В. Г. Зарубин, В. А. Макаридина, Н. И. Алмазова. – СПб. : Речь, 1998. – 358 с.

3. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2012. – 224 с.

4. Харькин, В. Н. Импровизация. Импровизация? Импровизация! / В. Н. Харькин. – М. : Магистр, 1997. – 288 с.

УДК 376.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННО –
РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В
УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ДОО

Халикова Р.М.,

учитель – логопед,

МАДОУ детский сад № 25 «Малыш»

комбинированного вида ЦМР МО,

Россия ,г .Щёлково.

E – mail: Ruzilya.62@mail.ru

Аннотация. Трудности овладения речью и другие проблемы в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья с точки зрения нейропсихологии тесно связаны с проблемами современной логопедии. Грамотное использование нейропсихологического подхода в коррекционно – развивающей работе с детьми с ТНР помогает справиться с имеющимися у них нарушениями развития, способствует укреплению их здоровья; решает задачи подготовки дошкольников к обучению в школе и социальной адаптации.

Annotation. Difficulties in mastering speech and other problems in teaching children with disabilities from the point of view of neuropsychology are closely related to the problems of modern speech therapy. Competent use of neuropsychological approach in correctional and developmental work with children with TNR helps to cope with their existing developmental disorders, contributes to the strengthening of their health; solves the problem of preparing preschoolers for school and social adaptation.

Ключевые слова: нейропсихологический подход, метод замещающего онтогенеза, дети с тяжёлым нарушением речи, дизонтогенез

Key words: neuropsychological approach, the method of replacement of ontogenesis, children with severe speech disorder, dysontogenesis

Одним из актуальных направлений в психолого – педагогическом сопровождении ребёнка с ограниченными возможностями здоровья является междисциплинарный подход к проблеме обеспечения качества их обучения и воспитания .Для создания оптимальных условий коррекционно – образовательной работы в соответствии с ФГОС РФ педагогам необходимо вспомнить научные знания о формировании мозговой организации психических процессов и базовых закономерностях детской нейропсихологии.

В Муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении детский сад № 25 « Малыш» комбинированного вида Щёлковского муниципального района Московской области функционирует девять групп компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи. Первичное в структуре дефекта нарушение речи у детей с ТНР оказывает негативное влияние и на формирование сенсорной, интеллектуальной и эмоционально -волевой сферы. У детей, посещающих логопедические группы, своеобразны многие психические процессы : это и недостаточная устойчивость внимания, ограничение объёма и возможности его распределения, это и сниженные вербальная память и продуктивность запоминания. Эти дети не удерживают в памяти сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. Отставание в развитии двигательной сферы детей с ТНР характеризуется снижением скорости и ловкости выполнения движений, недостаточной координацией во всех видах моторики – общей, мимической, мелкой и артикуляторной; воспроизведение двигательного задания затруднено по пространственно-временным параметрам, нарушена последовательность элементов действия, опускаются его составные части и т.д. Особенно затруднено выполнение движений по словесной многоступенчатой инструкции (очень часто нарушается последовательность, опускаются составные частей серии движений, отсутствует самоконтроль при выполнении задания). Следовательно, детям с тяжёлыми нарушениями речи необходимо специальное обучение для стимуляции развития, для созревания зон мозга, ответственных за двигательные, речевые навыки, элементарные мыслительные операции, память и эмоции.

Педагоги МАДОУ д/с № 25 , участвующие в коррекционно-развивающем процессе , реализуют адаптированную основную образовательную программу для детей с ТНР, в содержание которой на основе нейропсихологического подхода коррекции речевых и сопутствующих нарушений включены игры и упражнения для развития межполушарного взаимодействия, динамического (кинетического) и кинестетического праксиса, зрительного, слухового и пространственного восприятия, зрительной памяти и слуховой памяти, зрительного и слухового внимания, мышления. Игры и упражнения используются всеми участниками коррекционно – образовательного процесса в течение

дня: в групповых, подгрупповых и индивидуальных формах работы, включаются в ход музыкального, физкультурного и логоритмического занятий, дополнительных образовательных услуг (кружков по интересам); закрепляются во время коррекционного часа воспитателя.

Одним из ведущих методов коррекционно-развивающей работы с детьми с ТНР в условиях логопедической группы МАДОУ д/с № 25 «Малыш» является метод замещающего онтогенеза, направленный на развитие психических функций с учетом их онтогенеза, учитывая единство развития моторной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер.

Использование метода замещающего онтогенеза в коррекционно – развивающей работе позволяет активизировать энергетический потенциал ребёнка с ОВЗ для преодоления речевых и интеллектуальных расстройств, а также оптимизировать работу остальных участников образовательного процесса : педагогов и родителей.

В работах многих учёных отмечается, что дизонтогенез (нарушение развития) всегда связан со сбоем межполушарного взаимодействия, состоящим из трёх уровней организации. Дефицит, сбой на любом из трех уровней отражается на двигательной сфере ребенка-подчеркивают авторы.[1]

Во вторую младшую логопедическую группу по заключению дошкольного отделения Щёлковской территориальной психолого-медико-педагогической комиссии зачисляются дети 3-4 лет с тяжёлым нарушением речи.

Именно в 3- 4 года в онтогенезе начинается дифференциация корковых отделов двигательного анализатора; именно на этом этапе развития ребёнка в норме появляется связь движений и речи, закрепляется функциональный приоритет лобных отделов полушария.[2]

Начиная с этого возраста, актуально и своевременно начинать развивать высшие психические функции (ВПФ) детей с ОВЗ в целом, детей с ТНР, в частности, путем воздействия на сенсомоторный уровень, применяя метод замещающего онтогенеза .

При этом должны решаться следующие приоритетные задачи :

- Формирование у ребенка осевых (телесных, органных, оптико-пространственных) вертикальных и горизонтальных сенсомоторных взаимодействий. Таковыми являются, например, язык - глаза, руки – ноги - дыхательная система, суставно-мышечная - дыхательная системы и т.п. Формируемое на этом уровне сенсомоторное обеспечение всех психических функций с необходимостью, в силу единства мозговой организации, активизирует общий энергетический, эмоциональный и тонический статус, гармонизирует нервно-соединительнотканые взаимодействия.[3]

- Формирование у ребенка оптимального для него уровня произвольной саморегуляции. А поскольку произвольная саморегуляция человека прямо зависит от обобщающей и смыслообразующей функции речи, способности к построению самостоятельного продуктивного речевого акта, интеллектуальных процессов, завершающий этап метода замещающего онтогенеза акцентирует автоматизацию именно этих форм психической деятельности.[3]

Коллектив МАДОУ детского сада № 25 «Малыш» считает, что нейропсихологический подход помогает преодолению и коррекции имеющихся у детей с ТНР нарушений: двигательных, речевых, интеллектуальных и способствует созданию базы для эффективного преодоления тяжелого нарушения речи.

Список использованных источников

1. Визель Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.-метод, пособие — М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. — 127с.
2. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. — М.: Генезис, 2005. — 319 с.
3. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. — М.: Генезис, 2007. — 474 с

УДК 364.07-364.6

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ И
ДЕТЬМИ С ОВЗ

*Чернова Е. А.,
Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина,
кафедра социальной работы,
аспирант
Россия, г. Тамбов
E-mail: darknegr@mail.ru*

Аннотация. В статье рассмотрены понятия: проекты, проектирование, социальное и педагогическое проектирование воспитательной системы, проектная профессиональная деятельность педагога и проектная деятельность учащихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) и детей-инвалидов, основанные на изучении научной литературы. Проектная деятельность рассматривается с точки зрения системного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов.

Abstract. The article deals with the concept of projects, design, social and pedagogical design of the educational system, project professional activities of teachers and project activities of students with disabilities and children with disabilities, based on the study of scientific

literature. Project activity is considered from the point of view of system, personal-activity and competence approach.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, дети-инвалиды, проект, проектная профессиональная деятельность педагога, проектирование, проектная деятельность детей-инвалидов и детей с ОВЗ, псевдопроектная деятельность.

Keywords: children with limited opportunities of health, children with disabilities, project, project professional activity of the teacher, design, project activities of children with disabilities and children with disabilities, pseudo-project activities.

Введение ФГОС ВПО и профессиональных стандартов на местах влечет кардинальную перестройку всей системы образования, начиная с общеобразовательных учреждений и заканчивая каждым специалистом. Метод проектов широко распространен в системе образования и представляет собой межличностное взаимодействие и условия для развития компетентностей. С учетом вводимых требований и компетенций к работе возрастают и требования к специалисту в его профессиональной деятельности. Одним из показателей высокого уровня формирования готовности к работе с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ является способность самостоятельно разрабатывать и реализовывать на практике проекты и обучение методу проектной деятельности детей с особыми образовательными потребностями. Использование метода проектов в системе обучения студентов позволит уйти от скучных и монотонных занятий, поможет погрузиться каждому участнику образовательной среды в творческую, практическую, поисковую деятельность через личностно-деятельный подход, выстроить отношения *субъект-субъект* между преподавателем и студентом, *студент-студент*, *будущий специалист-ребенок-инвалид* или *дети с ОВЗ*, сформировать компетентности для осуществления проектной деятельности в дальнейшей работе. Формирование компетентности – неотъемлемая часть становления специалиста, а «готовность к проектной деятельности», по словам Н. В. Гарашкиной, - «обязательный компонент вузовской подготовки» [3, с. 67].

Существует множество трактовок и определений различных авторов, что такое проект; это обусловлено повсеместностью и вариативностью использования данного метода. Так, большой толковый социологический словарь дает определение проекта как «замысел, план, предварительный текст какого-нибудь документа» [19]. Новейший философский словарь определяет проект как «прототип, образ, предлагаемого объекта» [13]. Толковый словарь В. И. Даля истолковывает так: проект – задуманное, предположение, предначертание, с изложением его на письме или чертеже [20]. Такое изобилие определений обусловлено актуальностью и повсеместностью использования данного термина. В мировой педагогике с начала XX в. основоположниками данного

метода считают Дж. Дьюи и его учеников и последователей У. Х. Килпатрика, Е. Коллингсом, Х. Паркхёрст и др., предлагавших строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность в сочетании с личным интересом человека, считая выбранный замысел ценным тот, который несет в себе противоречие и требует рассмотрения с различных сторон. Но следует отметить, что первоначально проекты и проектная деятельность мало связаны с обучением, а больше носили дополнительный, развивающий характер. В России этим занимались С. Т. Шацкий и его сторонники: Б. В. Игнатъев, Е. Г. Кагаров, А. П. Пинкевич, П. Руднев, В. Н. Шульгин и др. Они рассматривали проектную деятельность с целью побуждения учащихся к самостоятельной творческо-поисковой работе. Вскоре интерес к этому методу угас, и только в середине XX в. он вновь возникает, и продолжаются исследования (Л. В. Занков, Б. Д. Эльконин, В. В. Давыдов, В. Г. Разумовский, Ю. К. Бабанский и др.) не только в России, но и за рубежом. На современном этапе методологический анализ исследований направлен на философское осмысление сущности, закладываются основы теории проектирования (Г. С. Альтшуллер, Я. Дитриха, Дж. Джонс, В. А. Лекторский, В. М. Розин, П. Хилла и др.). В своей статье «Можем ли мы проектировать сами себя?» В. М. Розин отмечает: «... проектировать можно все: город, предметную сферу, науку, управление, поведение людей, систему деятельности и даже само проектирование» [17]. В работах В. Гаспарского, В. В Краевского, И. А. Сасовой, Н. О. Яковлевой уделяется внимание социально-педагогическому проектированию знаний, которое рассматривается в системе. Детально исследуют проектную методику обучения и проектирование: П. И. Балабанов, Л. Ф. Беликова, В. Н. Бурков, И. А. Зимняя, В. С. Лазарев, М. Б. Левит, Н. В. Матяш, А. А. Миролубов, О. М. Моисеева, А. М. Новиков, Д. А. Новиков, Е. С. Полат, М. М. Поташник, Д. В. Санников, В. Д. Симоненко, Ю. Л. Хотунцев, А. А. Хромов, В. А. Хуторской, В. Д. Шапиро, Н. Е. Эрганова и мн. др. Так, А. А. Миролубов рассматривает проекты как способ интеллектуального и нравственного развития в процессе совместной деятельности над решением возникающей проблемной ситуацией [12, с. 255]. А. М. Новиков и В. Н. Бурков рассматривают проект следующим образом: «Проект – это ограниченное по времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией» [1, с. 8]. И. А. Сасова подчеркивает, что «...метод проектов в настоящее время – синтез общепризнанных педагогических идей, выработанных не только на английской или американской почве. Это результат длительного международного духовного обмена. Поэтому метод проектов включает набор педагогических приемов, приемлемых для любой школы мира [15, с. 43]. По мнению С. А.

Домрачевой, социально-педагогический проект имеет общественную миссию и направлен на преобразование социальных процессов, явлений, условий с использованием педагогических средств [7, с. 21].

В одном можно сойтись, что под проектом понимается какая-то одноразовая, без повторений, деятельность или действия в различных сферах жизнедеятельности человека независимо от его статуса, роли и гендерных принадлежностей, где за определенное время достигаются четко поставленные цели, а результат является уникальным.

Цель проектов – развитие компетентностей и их апробация в формировании готовности будущих специалистов. Нельзя рассматривать проекты как средство формирования готовности будущих социальных педагогов отдельно от проектирования, проектной профессиональной деятельности и проектной деятельности детей с особыми образовательными потребностями. Под проектированием понимают процесс создания проектов, такое определение дает новейший философский словарь. Проектирование – это создание субъектом мысленно предстоящей модели деятельности [13]. Г. В. Гутник под проектированием подразумевает один из возможных способов управления качеством образования, которое изменчиво во времени, различно по уровням образования, типам и видам [5, с. 6]. Проектирование обладает своей методологией, которая включает: метод, структуру, принципы и нормы деятельности субъектов, объектов и его модели. Г. Д. Бухарова под сутью педагогического проектирования подразумевает создание предположительных вариантов предстоящей деятельности и прогнозирование результатов. [2, с. 190]. И. Д. Чечель под педагогическим проектированием понимает вид интеллектуальной деятельности [21, с. 120]. В. С. Безрукова в книге «Проективная педагогика» дает следующее определение: педагогическое проектирование – это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов. С. А. Домрачева рассматривает социальное проектирование как научно-теоретическую и предметно-практическую деятельность для развития социальных систем: «...это поисковая, исследовательская деятельность, которая предполагает не только достижение результата в виде выхода, но и процесс достижения этого результата» [6, с. 20]. О. В. Кузнецов, А. В. Иванов под социальным проектированием подразумевают специфическую деятельность, связанную с определением вариантов развития новых социальных объектов или с их качественно новым состоянием. Иными словами, это идеальное формирование будущей социальной жизни в заданном направлении, при создании прообраза предполагаемого объекта, где формой выступает социальный проект [8, с. 30].

Социальное проектирование – это творческий процесс создания модели социальных действий, который направлен на решение существующих проблем путем создания позитивной социальной ситуации. В работе с особыми детьми и при формировании готовности будущих социальных педагогов уместно рассматривать социально-педагогическое проектирование через призму воспитательной системы, воспитательных программ учреждений. Проблемами воспитательных систем занимались и занимаются исследователи: Л. И. Новикова, В. А. Краковский, Н. Л. Селиванова и др., в одном они сходятся, что воспитательная система – это целостный социальный организм, обладающий интегративными характеристиками, ядром которого являются люди, их потребности, мотивы, интересы, отношения и действия. Н. Л. Селиванова рассматривает «воспитательную систему как комплекс взаимосвязанных блоков: цели, выражение в исходной концепции (то есть совокупность идей, для реализации которых она создается); деятельность, обеспечивающая ее реализацию; субъект деятельности, ее организующий и в ней участвующий; рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъект в некую общность; среда системы, освоенная объектом, и управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы [18, с. 3]. Профессор Л. И. Новикова определяет, что «воспитательная система – это целостный социальный организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат» [14, с. 207].

Социально-педагогическое проектирование воспитательной системы, входящее в структуру профессиональной подготовки будущих специалистов, позволит правильно, умело организовать взаимодействие процессов обучения и воспитания, образовав динамическую систему воспитательной деятельности в учреждениях дополнительного образования с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ, которая соединит профессиональную проектную деятельность педагога и проектную деятельность учащихся, способствующую творческому развитию личности.

Полноценное изучение объектов воспитательной системы в социально-педагогическом проектировании может осуществляться с различных ракурсов, именно системный подход в организации воспитания позволяет результативно и эффективно описать и понять их взаимодействие и взаимосвязь. Целесообразность использования системного подхода в воспитательной практике обуславливается следующим:

- личность ребенка должна развиваться в целостном педагогическом процессе при максимальной взаимосвязи его компонентов;

- при использовании системного подхода происходит объединение усилий субъектов воспитания, что способствует повышению эффективности;

- созданная модель воспитательной системы с использованием системного подхода позволяет экономить время и силы педагогического коллектива, создавая условия для самореализации, саморазвития и самоутверждения личности всех участников образовательного процесса (учащихся, учителей, родителей);

- проектирование воспитательной системы, включающей социальную и природную среду, позволяет расширить воспитательное воздействие на личность;

- использование системного подхода в проектной деятельности позволяет планомерно овладеть общенаучными методами познания, системным анализом, выделяя структуру и уровни содержания, элементы и связи;

- системный подход способствует оптимальному использованию в воспитательной деятельности кадровых, финансовых и материально-технических ресурсов учебного заведения, формируя неповторимый облик учебного заведения.

Компетентностный подход как методологический ориентир определяет новые методы и технологии обучения, одним из них является профессиональная проектная деятельность, которая направлена на формирование как общих (ключевых), так и профессиональных компетенций. Так, принцип опоры на опыт обучающегося формирует аналитическую компетенцию, а принцип проблемности – научно-исследовательскую; одним словом, профессиональная проектная деятельность ориентирует будущих специалистов на результат, где под результатом понимаются ожидаемые и измеряемые конкретные достижения по завершении обучения образовательной программы. Профессиональная проектная деятельность в социально-педагогическом проектировании реализует процесс превращения обучения студентов в самообучение, создавая условия для постепенного освоения в действии, сочетая интеллектуальные составляющие и составляющие управленческой деятельности с «результатом, соответствующим стандарту на выходе», увеличивая мотивацию, проявление творческого мышления, поиск средств выражения авторской идеи и ответственности будущих специалистов.

Личностно-деятельностный подход, по мнению Гребенщиковой В.Ю., Историк Л.К. способствует созданию условий, способствующих саморазвитию личности обучаемого (ученика, студента), его самоопределению, творческой реализации, главная задача при этом – добиться большей самостоятельности на всех этапах выполнения проекта: от идеи до воплощения в продукте труда [4, с. 66]. Таким образом, организация проектной деятельности на основе личностно-ориентированного подхода способствует формированию самостоятельной творческой деятельности обучаемых. Личностно-

деятельный подход в процессе организации проектной деятельности предполагает максимальную опору на интерес и понимание человеком смысла осуществляемой деятельности, позитивное отношение к ней, уверенность в своих силах, личностные особенности и опыт, обеспечивающий стабильность и экономичность реализации выбранного алгоритма действий, способов и приемов решения определенных проблем и задач. Создавая личный образовательный продукт, субъект участвует в отборе нового содержания образования, приобретает опыт применения готовых знаний, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Личностная составляющая меняет схему взаимодействия участников проектной деятельности. Субъект-объектные отношения заменяются субъект-субъектным взаимодействием и сотрудничеством, где преподаватель знакомит обучаемого с сущностью проектирования, его алгоритмом, с поэтапным разделением деятельности, организуя и координируя процесс, оказывая консультативную помощь, поддерживая непрерывную обратную связь. Деятельностная составляющая понимается как готовность к реализации содержательного компонента в виде профессионально-значимых умений и навыков, проявляется в овладении исследовательской, поисковой, творческой, ролевой, прикладной, практико-ориентированной деятельностью, при этом наибольший акцент делается на совладение способами деятельности, а не накопление фактических знаний.

Так, в качестве примера для студентов могут быть предложены исследовательские, поисковые, творческие, ролевые, прикладные (практико-ориентированные), ознакомительно-ориентированные проекты:

- «Страна равных возможностей» – раскрывающие нормативно-правовые основы обучения детей с инвалидностью и ОВЗ;
- «Мы вместе» – модель организации, интеграции и социализации детей-инвалидов и детей с ОВЗ»;
- «Мир глазами детей!» – раскрывающий физиологические и психологические особенности и проблемы детей с инвалидностью и ОВЗ;
- «Жизнь в движении» – готовность будущих социальных педагогов к работе с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ;
- «Мы вместе в большом мире» – оказание первой медицинской помощи детям с ОВЗ и инвалидностью;
- «Поверь в себя!» – методика обучения студентов с нарушениями зрения;
- «Особые дети – особые потребности» – использование специальных технических средств в обучении детей с инвалидностью и ОВЗ;

- «Мы знаем, где живет добро» – сурдопедагогические технологии в работе со студентами с инвалидностью и ОВЗ;
- «Раскрасим мир теплом и счастьем» – интеграция приемов арт-педагогики в образовательный процесс вуза в условиях инклюзии;
- «Давайте поговорим!» – сущность, структура и содержание культуры профессионального общения будущего специалиста;
- «Школа равных возможностей» – адаптация образовательных программ: анализ подходов и практик.

Работая над проектом на первом этапе, необходимо создать условия для приобретения опыта, вхождения участников в проектирование и освоения содержания проектной деятельности. На втором этапе появляется образовательное поле для проектирования и рефлексии проектирования как особого предмета образования. На третьем этапе необходимо рассмотреть предмет проектирования и разработать собственный образовательный профиль, индивидуальную программу представления результата деятельности.

Наиболее эффективным для осуществления проектной деятельности с детьми являются учреждения дополнительного образования, внеурочная и кружковая работа в школе. Использование проектной деятельности помогает в коррекции отклонений и развитии средствами воспитательной и трудовой деятельности, в выявлении и поддержании творческих способностей, социализации детей-инвалидов и учащихся с ОВЗ. Задача педагога по осуществлению проектной деятельности – дать каждому ребенку возможность реально, самостоятельно открыть для себя волшебный мир творчества, насладиться полученным результатом, самоутвердиться. Выполняя совместные проекты с другими ребятами и педагогом, дети учатся общаться, воспитывая культуру и свободу самоопределения личности, направленные на удовлетворение разносторонних социальных потребностей в познании, творчестве. В процессе творческой деятельности у ребенка с ограниченными возможностями здоровья усиливается ощущение собственной личностной ценности, активно строятся индивидуальные социальные контакты, возникает чувство внутреннего контроля и порядка, такие чувства помогают справиться с внутренними трудностями, негативными переживаниями и напряжением. Свои чувства, эмоции и неуверенность им легче выразить не вербально, через образы и творческую деятельность. Детям с особенностями развития ввиду их особенностей легче и интереснее выполнять посильные для них проекты, а именно практико-ориентированные, творческие, игровые проекты, т. к. мотивация к различным видам деятельности и возможности приобретения навыков у них сильно ограничены.

Практико-ориентированные проекты нацелены на решение социальных задач, отражающих интересы участников проекта. Они отличаются четко обозначенным с самого начала результатом деятельности, который может быть использован в жизни класса, школы, микрорайона, города, государства. Форма конечного продукта разнообразна – от картин и поделок до массового отклика людей к вопросам экологии. Ценность проекта заключается в реальности использования продукта на практике.

Творческие проекты характеризуются нетрадиционными и свободными подходами к выполнению, творческим оформлением и презентацией результатов: альманахи, театрализация, спортивные игры, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, презентации и т. д.

Игровые проекты имитируют социальные и деловые отношения, которые затрудняются вымышленными ситуациями и действиями; у каждого участника определена роль, обусловленная характером и содержанием проекта. Степень творчества учащихся здесь высока, но доминирующим видом деятельности является игра, близкая для детей с особыми образовательными потребностями.

Работу над проектами педагог должен продумать сам детально, учитывая особенности детей, специфику взаимодействия, соблюдая умеренную критику и темп выполнения, определить форму организации (индивидуальный, парный, коллективный), продолжительность проектов (краткосрочные: одно занятие или его часть; среднесрочные: от 4-х до 6-ти занятий, и долгосрочные: на протяжении четверти, полугодия, года). Тематику задает сам педагог с учетом своих знаний, компетентностей, мастерства и творчества; это могут быть проекты с использованием арт-терапии и нетрадиционных техник изобразительной и музыкальной деятельности: энкаустика, кляксография, граттаж, фроттаж, пластилинография, ниткография, рисование штриховкой, воскография, мраморирование, силуэтная бумагопластика. Но педагогу следует помнить, что он должен направлять обучающихся, использовать тьюторское сопровождение, а не выполнять за них, чтобы проектная деятельность в ходе выполнения не стала псевдопроектной, о которой упоминают в своих статьях М. В. Левит, М. М. Поташник, В. С. Лазарев [9,10,16]. Для детей с особенностями развития важно, чтобы они научились делать самостоятельно и получили опыт; о каком значении проектной деятельности можно говорить, если будет отсутствовать факт самостоятельности при выполнении, ведь получение нового результата – цель, а главный результат проектной деятельности – рост самозанятого населения и переход с уровня потребителя к уровню производителя, где дети-инвалиды и дети с ОВЗ являются полноценными и самодостаточными членами общества, имея сформированный уровень социальной ответственности.

Теоретический анализ литературы показывает, что проблема проектной профессиональной деятельности будущих специалистов и проектной деятельности обучающихся рассматривалась в научной литературе достаточно широко. В то же время вопросы формирования готовности с использованием проектной деятельности остается мало разработанным. К этим вопросам можно отнести социальное и педагогическое проектирование воспитательной системы, содержание профессиональной проектной деятельности как фактор готовности будущего специалиста с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ. Отсутствие практических разработок, тематик проектов развития осложняет формирование готовности будущих специалистов. Очень сложно рассматривать проблему формирования готовности без проектной деятельности, которая является важным компонентом системы продуктивного образования и представляет собой нестандартный способ организации образовательных процессов, а умение применять и обучать данному методу является одним из показателей и критерием сформированности к работе, высокой квалификации и прогрессивной методики обучения. Применительно к образовательному процессу вуза средства проектной деятельности побуждают к стимулированию интереса студентов к определенным проблемам, к поиску самостоятельных решений, формируют профессиональные компетенции и мотивационную готовность, направляя к более глубокому изучению и осмыслению будущей профессиональной деятельности; развивая коммуникативные и исследовательские умения: разноплановое и многообразное общение, аналитическую деятельность, построение гипотез, планирование и проведение эксперимента, наблюдение за результатами и их анализ, обобщению, выводам.

Список использованной литературы

1. Бурков, В.Н., Новиков, Д.А. Как управлять проектами: Научно-практическое издание / В.Н. Бурков, Д.А. Новиков// М.: СИНТЕГ - ГЕО, 1997 - 188 с.
2. Бухарова, Г. Д., Мазаева Л.Н., Полякова М.В. Общая и профессиональная педагогика / Г.Д. Бухарова, Л.Н. Мазаева, М.В. Полякова// Екатеринбург: 2003. - 297 с.
3. Гарашкина, Н.В. Модель формирования готовности будущих социальных работников к организации проектной деятельности / Н. В. Гарашкина // Вестник ТГУ, 2010. – № 12.- С. 65-69.
4. Гребенщикова, В.Ю., Историк, Л.К. Проектная деятельность в контексте личностно-ориентированного подхода [Электронный ресурс] / В.Ю. Гребенщикова, Л.К. Историк //Человек и образование, 2005. - №3 - С. 64-68. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-v-kontekste-lichnostno-orentirovannogo-podhoda.pdf> (дата обращения: 25.12.2018)

5. Гутник, Г.В. Проектное управление качеством образования в регионе / Г.В. Гутник// Стандарты и мониторинг в образовании, 2001.- № 2. - С. 18-28.
6. Домрачева, С.А. Социально-педагогическое проектирование: учебное пособие. / С.А. Домрачева// Йошкар-Ола: Мар. гос. ун-т; 2012. – 106 с.
7. Домрачева, С.А. Социально-педагогическое проектирование как одна из современных технологий подготовки профессионала / С.А. Домрачева // Перспективы науки. 2013.- №11 (50). - С. 20-23.
8. Кузнецов, О.В., Иванов А.В. Основы социального управления / О.В. Кузнецов, А.В. Иванов под ред. проф. Е.Д. Богатырева// - М.: Финакадемия, 2008. Ч.2.- 341 с.
9. Лазарев, В.С. Проектная деятельность в школе: учебное пособие для учащихся 7-11 классов/ В.С. Лазарев // Сургут, Изд: РИО СурГПУ, 2014. - 135 с.
10. Лазарев, В.С. Рекомендации для учителей по формированию практических и познавательных умений учащихся в проектной деятельности /В.С. Лазарев/ Сургут, Изд: РИО СурГПУ, 2014 - 38 с.
11. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учебное пособие для студ. учреждений высш. образования / Н.В. Матяш. 3-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2014. - 160 с.
12. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность /под ред. А. А. Миролубова.- Обнинск: Титул, 2010.— 464 с.
13. Новейший философский словарь [Электронный ресурс] / сост. А.А. Грицанов. Минск: изд. В.М. Скакун, 1998.- 896 с. URL: <http://www.вокабула.рф/словари/новейший-философский-словарь/проект> (дата обращения: 25.12.2018)
14. Новикова, Л. И. Теория и практика воспитательных систем [Текст] / Р.Б. Вендровская, отв. ред. Л.И. Новикова// в 2 кн. Кн. II. - М.: Изд-во ИТПиМИО, 1993 - 206 с.
15. Павлова, М.Б. Метод проектов в технологическом образовании школьников: Пособие для учителя /М.Б. Павлова, Дж.Питт, М.И. Гуревич, И.А. Сасова. Под редакцией И.А. Сасовой. - М.: Издательский центр «Вентана Граф», 2003- 144 с.
16. Поташник, М.М., Левит М.В. Освоение ФГОС: методические материалы: пособие для учителей, руководителей школ и органов образования / М.М. Поташник, М.В. Левит //Народное образование.- 2015.- №9.- С. 100-110.
17. Розин, В.М. Можем ли мы проектировать сами себя? [Электронный ресурс] / В.М. Розин// URL: http://synergia-isa.ru/wp-content/uploads/2012/01/s66_autoprojec.pdf (дата обращения: 25.12.2018)
18. Селиванова, Н.Л. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / под общ. ред. Н.Л. Селивановой//. - М.: Пед. о-во России, 1998- 336 с.

19. Большой толковый социологический словарь [Электронный ресурс] // URL:https://gufo.me/dict/social_dict (дата обращения: 25.12.2018)
20. Толковый словарь В. И. Даля [Электронный ресурс] // URL: <https://gufo.me/dict/dal> (дата обращения: 25.12.2018)
21. Чечель, И. Д. Педагогическое проектирование: от методологии к реалиям // Методология учебного проекта. Материалы городского методического семинара./ Ред.-сост. Н. Ю. Пахомова – М. : МИПКРО, 2001. - С. 119-124.

УДК: 376.42

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ОВЗ СРЕДСТВАМИ
ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Чукальская В. И.

*старший преподаватель факультета «Специальная педагогика и психология» МГОУ;
логопед-дефектолог, частный центр психолого-педагогической поддержки и коррекции,
г.Пушкино Моск.обл., Россия
E-mail: 7828262@inbox.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и методологические основы развития творческого потенциала у детей с ограниченными возможностями здоровья средствами театрализации в ходе интегрированных занятий. Описаны виды театральной деятельности, используемые в педагогической работе по развитию воображения и совершенствованию состояния эмоционально-волевой сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract. The article deals with the theoretical and methodological foundations of the development of creative potential in children with disabilities by means of dramatization in the course of integrated studies. The types of theatrical activities used in pedagogical work on the development of imagination and improvement of the emotional and volitional sphere in children with disabilities are described.

Ключевые слова: развитие воображения; театрализация; драматизация; интегрированные занятия; эстетическое развитие; коррекционная педагогика; развитие коммуникации детей у с ОВЗ.

Keywords: the development of the imagination, staging, dramatization, integrated lessons, aesthetic development, special pedagogy, communication development of children with SEN.

Значимость формирования и совершенствования творческого начала в процессе личностного развития детей признана специалистами в области педагогики и психологии [1, 5]. Творческая деятельность предполагает умение ребенка действовать не только в предметном, осязаемом мире, но и в воображаемых ситуациях. Одним из эффективных инструментов формирования такого умения являются театрализованные игры [4]. Процесс развития и реализации творческого воображения в игре происходит эффективнее, чем в иных видах деятельности. Включение игр и этюдов для развития воображения в качестве элемента занятий позволяет всесторонне воздействовать на процесс коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ).

В последнее время значительно увеличилось количество детей, нуждающихся в специализированной помощи. Для решения этой проблемы создаются детские коррекционные центры, логопедические и психологические кабинеты при школах, детских садах, поликлиниках. Активное развитие получили и частные коммерческие формы организации медико-психолого-педагогической помощи и поддержки.

Одним из учреждений поддержки и коррекции детей с ОВЗ является детско-родительский центр «Хеппи Кидс» (далее — Центр), с 2012 года осуществляющий деятельность на территории города Пушкино Московской области. Сегодня в Центре получают поддержку дети, имеющие широкий спектр врожденных и приобретенных проблем в развитии. У большинства детей наблюдаются сочетанная симптоматика с преобладанием нарушения развития речи, коммуникативных трудностей. Часто встречаются и психологическая пассивность и эмоциональная лабильность.

Результаты диагностической работы психолого-медико-педагогического консилиума, прохождение которого является первым этапом при составлении индивидуального коррекционного маршрута для ребенка, родители которого обращаются за помощью в Центр, убедительно показывают, что существенной специфической проблемой, характерной для преобладающего числа детей, является проблема эмоционально-волевых нарушений, сопровождающаяся невротичностью, расторможенностью нервной системы, неустойчивостью настроения, повышенной эмоциональной чувствительностью, негативизмом, несамостоятельностью и пассивностью в поведении, неумением следовать правилам.

Для улучшения и стабилизации психоэмоционального состояния таких детей специалистами Центра было принято решение о включении в систему педагогической коррекции в качестве экспериментальной работы занятий творческой направленности как составного элемента методики, предполагающей интегративный подход. Одной из форм

работы в рамках такого подхода является театральнo-художественная деятельность, позволяющая преобразовать педагогическую работу в ролевую или дидактическую игру.

К задачам, решаемым в процессе коррекционной работы с детьми средствами театрализации и драматизации относятся:

1. развитие творческого воображения, активизация фантазии;
2. актуализация волевых импульсов;
3. нормализация процессов внимания и саморегуляции;
4. улучшение коммуникативности;
5. улучшение моторики и координации движений;
6. совершенствование мелкой моторики, равновесия, пластичности;
7. активизация и повышение жизненного тонуса.

Интегрированная программа занятий включает большое разнообразие театрализованных игр, отличающихся функциональной спецификой деятельности детей. Часть из них предполагает создание постановок, где каждый ребенок становится артистом и исполняет свою роль. Другая часть игр относится к режиссерским: дети разыгрывают литературное произведение, героев которого изображают с помощью игрушек, озвучивая их роли. Такие драматизации выполняются как с использованием настольного театра, так и средствами стендовых театрализованных игр с плоскостными или объемными фигурами — фланелеграфа, теневого театра, магнитной доски. Дети разыгрывают сказку, историю, передвигая фигурки на поверхности и комментируя события. Проводятся также постановки с использованием театральной игрушки — кукол-бибабо перчаточного типа (куклы-«петрушки») и вертепных кукол. Одним из наиболее востребованных у детей видов работы по актерскому мастерству являются пластические этюды, пантомимы и игры-перевоплощения.

Каждый из названных видов театральной деятельности имеет свою специфику, обуславливающую особенную развивающую функцию. Так, для развития моторики рук (как тонких дифференцированных движений пальцев, так и пластичности руки от плеча до кисти) применяются куклы-перчатки, куклы бибабо, пальчиковый театр. Координация движений и крупная моторика стимулируются с помощью дорожек со следами различных персонажей, носочков-игрушек, активизирующих мышцы ног и опорно-двигательный аппарат в целом. Для эмоционального раскрепощения, развития воображения, фантазии, пластики применяются игры-пантомимы, а также сенсорное оборудование: световые песочные столы, фиброоптический душ, «звездное небо», воздушно-пузырьковая труба. Развитию пространственных представлений способствует использование дидактических игр на основе настольного театра. Развитие речи проходит посредством речевой

гимнастики и ритмопластики, выразительного ролевого чтения, разыгрывания диалогов с куклами, фигурками теневого театра.

Следует отметить, что важным условием при подготовке художественно-оформительских элементов, задействованных в постановках, является непосредственное участие в этом процессе самих учеников, а также членов их семей. Так, изобразительные способности детей активно используются при создании декораций, оформлении атрибутики и подборе костюмов. Подобная созидательная творческая работа является неотъемлемым элементом курса интегрированных развивающих занятий.

Музыкальное сопровождение для постановок, соответствующее характеру того или иного героя или тому или иному настроению повествования, подбирается педагогом совместно с учащимися. Педагог подбирает несколько вариантов, представляет их детям, которые, в свою очередь, путем совместного обсуждения выбирают наиболее подходящий, обосновывая свое решение.

Особенное место в репетиционной работе занимают логоритмические упражнения: попевки, характерные песенки, ритмические этюды, что позволяет в игровой форме бороться с типичными и специфическими речевыми нарушениями, характерными для детей старшего дошкольного возраста.

Главной целью применения принципа интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми в творческой театральной мастерской является процесс создания спектакля, атмосфера созидания, всеобщей сопричастности.

Театрализованная деятельность предоставляет педагогу-психологу широкие возможности для коррекции личностного развития подопечных. Участвуя в театрализованных действиях, ребенок учится дифференцировать эмоции и чувства, учится рефлексии; происходит эмоциональное раскрепощение, снятие зажатости. Все это в дальнейшем позволяет ребенку адекватно выражать свои эмоции и чувства, легко находить эмоциональный контакт с окружающими. Проигрывание различных ситуаций, основанных на стимулировании творческого воображения, помогает ребенку решить эмоциональные и личностные проблемы, погасить тревожащие воспоминания, восстановить психологический комфорт, преодолеть чувство одиночества [3]. Театр, являясь легкодоступным для восприятия детьми видом искусства, расширяет границы его воображения, развивает фантазию, способствует формированию каркаса личностной психологической культуры ребенка. Кроме того, театральная деятельность дает детям возможность находить, раскрывать, совершенствовать их творческий потенциал.

Повторная диагностика детей, посещающих занятия интегрированного цикла, которая проводится специалистами на плановом психолого-медико-педагогическом

консилиуме Центра, показывает улучшение состояния эмоционально-волевой сферы, позитивную динамику во владении коммуникативными навыками и рост уровня развития творческого воображения.

Список использованных источников:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
2. Куревина О.А., Селезнёва Г. Е. Путешествие в прекрасное: Учебно-методическое пособие.– М.: Баласс, 2000. - 122 с
3. Крымова Н.А. О детях в театре и о театре для детей. – М.: Молодая гвардия, 1972. - 240 с.
4. Маханёва М.Д. Театрализованные занятия в детском саду: Пособие для работников дошкольных учреждений. – М.: Сфера, 2001. - 141 с.
5. Терский В.Н., Кель О.С. Игра. Творчество. Жизнь. - М.: Просвещение, 1966. - 303 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКИ, КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННЫХ
КАТЕГОРИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Широченко Е.В.,

педагог-психолог

МАДОУ № 4 «Ивушка»,

Россия, Московская область, г.Реутов

E-mail: ans343@mail.ru;

Феникова И.А.

учитель-логопед

МАДОУ № 4 «Ивушка»,

Россия, Московская область, г.Реутов

E-mail: ifenikova55@mail.ru

Аннотация. В статье исследуется влияние сказки на духовно-нравственное воспитание, усвоение моральных норм и речевое развитие детей старшего дошкольного возраста, имеющими тяжелые нарушения речи, а также привитие им таких качеств, как доброта, благородство, смелость и другие. Рассматривается создание условий для выявления внутреннего потенциала каждого ребенка, его ресурсов для успешной самореализации во всех сферах жизни.

Abstract. The article examines the impact of fairy tales on spiritual and moral education, the assimilation of moral norms and speech development of preschool children with severe speech disorders, as well as instilling in them such qualities as kindness, generosity, courage and others. Creation of conditions for identification of internal potential of each child, its resources for successful self-realization in all spheres of life.

Ключевые слова: сказка; нравственное воспитание; тяжелые нарушения речи; дошкольники.

Keywords: fairy tale; moral education; severe speech disorders; preschoolers.

Во все времена сказка служила великим действенным средством умственного, нравственного и эстетического воспитания детей во всех слоях общества – начиная от княжеского терема до простой русской избы. В доступных чудесных и поэтических образах сказка открывает и объясняет ребенку законы человеческих взаимоотношений, эмоций, чувств, передает многовековой опыт наших предков. Язык сказки всегда понятен детям, их душе, он обогащен юмором, живыми образами, выражениями и сравнениями.

Через сказку мы можем донести до ребенка понятия о добре и зле, справедливости и бесчестии, жадности и щедрости, милосердии и равнодушии. Слушая сказку, дети проходят длительный путь от бессознательного эмоционального отклика до понимания ее глубокого содержания, насыщенного нравственными понятиями и ценностями. Овладевая ими, у ребенка появляется желание применять их в своем поведении и поступках.

В дошкольном возрасте под воздействием взрослого ребёнок получает первый опыт отношений к близким, сверстникам, природе, усваивает моральные основы общества, в котором живет. Существуют разные формы и методы нравственного воспитания – беседы, разъяснения, внушение, пример поведения окружающих. Назидательные нравоучения вызывают у ребенка негативные эмоции, внутреннее сопротивление⁸.

А как же тогда быть с воспитанием таких качеств, как честность, милосердие, доброта, сострадание, забота, благородство, умение прощать? И как бороться с детским эгоизмом, жадностью, страхами, капризами, жестокостью? И здесь нам на помощь приходит сказка! Нет ничего сильнее по воспитательному воздействию на детскую душу, чем сказка. Она ничего никому не навязывает. Она живет сама по себе, а ее повествование настолько притягательно, а чудеса настолько захватывающи, что нет на свете ребенка, который не любил бы слушать сказки. [1]

С огромной тревогой современные педагоги, психологи, социологи отмечают снижающийся уровень культуры общества, перенасыщенность американскими боевиками и мультфильмами, насаждение низкопробной литературы, безграмотного вещания с экранов телевизоров, агрессивного-примитивного общения во всех слоях общества. Все это создает предпосылки и прямую угрозу надвигающейся нравственной и языковой катастрофы, которая не менее опасна, чем экологическая. [2]

Самыми незащищенными в этой ситуации становятся дети дошкольного возраста, как еще неокрепшие, хрупкие, ранимые, формирующиеся личности, легко подверженные чужому влиянию. Но и здесь можно выделить особую категорию детей, которые еще более уязвимы. Это дети, страдающие тяжелыми нарушениями речи.

Согласно исследованиям Г.В.Чиркиной, Т.Б. Филичевой, и др. [3], дети с речевыми расстройствами отличаются нестабильным поведением, частой сменой настроения, быстрой утомляемостью на занятиях, неустойчивостью внимания. У таких детей отмечаются и трудности в эмоционально-волевой сфере – они подвержены чужому влиянию; неуверены в себе, раздражительны, испытывают трудности в общении с окружающими, в формировании произвольности поведения. Поэтому основная задача

⁸ И.В. Петрова, Т.Д. Стульник // Нравственное воспитание в детском саду. – 2014. – №5. – с. 77-79.

педагогов, работающих с такими детьми – создать условия для выявления внутреннего потенциала каждого ребенка, его ресурсов для успешной самореализации во всех сферах жизни. Поскольку в нашем дошкольном учреждении, как и в других учреждениях нашего города, в рамках дополнительного образования организован кружок по духовно-нравственному воспитанию «Добрый мир», руководителями которого являемся мы, педагог-психолог и учитель-логопед, то мы пришли к выводу, что работа по коррекции речевых нарушений совместно с нравственным воспитанием принесет нам наибольший результат. В нашем детском саду две группы компенсирующей направленности для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, поэтому особое внимание мы обратили именно на них.

Занятия кружка начинаются с октября и заканчиваются в мае. В своей работе мы используем беседы, просмотры художественных и мультипликационных фильмов, проводим экскурсии, праздничные досуги и другие мероприятия с участием родителей.

И, безусловно, особую роль мы отводим сказкам. Они приходят нам на помощь – волшебные, бытовые, сказки о животных, былинные. Ведь каждая сказка – это целая вселенная для ребенка, которая не только дает знания о том, что его окружает, но и раскрывает перед ним всю глубину человеческих взаимоотношений. Сила воздействия образа и сюжета сказки такова, что уже в процессе знакомства с ней дети ярко проявляют свои симпатии и антипатии в отношении героев сказок, всецело встают на сторону обиженных и несчастных, готовы немедленно прийти им на помощь. Сильной стороной сказок является их направленность на победу добра над злом и торжество справедливости.

[2]

Нами было разработано примерное годовое перспективное планирование бесед, направленных на формирование нравственной сферы и развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с использованием известных сказок (см. табл. 1).

Таблица 1

Планирование бесед по формированию нравственного развития и связной речи у детей

Тема беседы	Название сказки	Цели и задачи беседы
О смирении. Терпение и путь терпения.	Ш. Перро «Золушка», р.н.с «Морозко», С.Я. Маршак «12	Показать детям красоту души человека. Воспитывать чувство ответственности за ближнего, умение радоваться радости другого человека доброту, смирение, искренность. Учить доброму общению друг

	месяцев»	с другом; учить терпеливо сносить обиды и несправедливость. Воспитывать любовь и уважение к родителям и старшим.
О зависти и жадности.	А.С.Пушкин «Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях», «Сказка о царе Салтане», «Сказка о рыбаке и рыбке»	Воспитывать непримиримость ко всякому злу, проявлению своеволия, хвастовства, жадности, самолюбования. Показать, что плохие поступки никогда не остаются безнаказанными. Показать, что один маленький поступок тянет за собой другой, и все нарастает как снежный ком.
О любви и верности.	С.Т.Аксаков «Аленький цветочек», р.н.с. «Финист Ясный Сокол», Г.Х. Андерсен «Снежная королева»	Дать понятие о любви как особом даре, данном Богом человеку. Рассказать о богатстве любви, которое выражается не в сокровищах и золоте, а в отношении людей друг к другу. Показать, что, когда человек любит себя, гордится, желает славы, почета, этот дар у него отнимается. Любящий человек смотрит не на внешнюю красоту, а на красоту души другого (чудовище). Любовь – это служение любимому, близкому человеку, самопожертвование, а «Аленький цветочек», олицетворяющий любовь – это дар, который нужно бережно хранить всю жизнь.
О послушании.	Р.н.с. «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Царевна-Лягушка», «Гуси-лебеди» и др.	Дать понятие о наказании (от слова «наказ»), учить быть ответственными за свои слова и дела, учить быть в послушании у родителей и старших, уважать их. Показать, что непослушание часто ведет к беде. Показать, как важно следовать наставлениям родителей и старших, не капризничать, не своевольничать, хотя это

		бывает не желаемо, неприятно.
О любви к родителям	Ненецкая сказка «Кукушка», нанайская сказка «Айога», р.н.с «Василиса Прекрасная»	Воспитывать почтительное отношение и чувство любви к родителям, Относится к родителям с уважением, благодарностью. Показать, что огорчение родителей детьми доставляет родителям душевную боль, которые приближают их к болезням.
О гордыни, самолюбовании.	Нанайская сказка «Айога», Е.Л. Шварц «Два клена», А.С.Пушкин «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях»	Показать, что самолюбование и гордыня – черты, присущие людям с холодным, каменным сердцем, которые не видят вокруг себя других людей и ради своего благополучия готовы на подлость.
О служении Родине	Р.н.с «Никита-Кожемяка», былины о русских богатырях.	Дать понятие, что сказка – кладезь мудрости, бережно сохраняемый для нас нашими предками. Показать величие людей, служащих людям, защищающих свою Родину от зла и врагов. Показать, что все подвиги совершались героями по убеждению, они не ждали за это платы и почестей. Воспитывать любовь и уважение к защитникам нашей Родины.

Кроме того, учитывая специфику коррекционной работы в дошкольном учреждении, где образовательный процесс строится по принципу тематического планирования, мы к каждой лексической теме сочинили сказку, которая не только обогащает словарь детей, развивает речь и уточняет грамматические категории, но и несет глубокий нравственный смысл [1]. Для развития эмоциональной сферы, выразительности рассказывания, раскрепощения ребенка некоторые из этих сказок мы используем театрализованную деятельность, используя различные атрибуты, игрушки и костюмы, в изготовлении которых нам помогают семьи воспитанников. Эти маленькие спектакли мы показываем сверстникам из других групп, педагогам и родителям. Дети с большим удовольствием участвуют в таких постановках, где каждый ребенок может выбрать себе

персонаж по душе, активно вживается в роль и становится настоящим артистом. Уже в процессе подготовки к таким спектаклям мы отметили, что дети становятся внимательнее, бережнее, терпимее друг к другу, учатся понимать чувства и эмоции другого человека, своего героя. Их речь становится более выразительной, плавной, грамматически правильной.

Проводя такую работу на протяжении уже нескольких лет, мы решили принять участие в федеральном всероссийском конкурсе «За нравственный подвиг учителя» с разработанным нами проектом «Созвездие добра». В 1 этапе конкурса на региональном уровне наш проект занял 1 место и был направлен на 2 этап на межрегиональном уровне.

Опыт нашей многолетней работы в этом направлении доказывает, что сказка является лучшим помощником любого педагога и становится настоящим другом для наших детей.

Список используемых источников

1. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. СПб.: Речь, 2008.
2. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М. Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников. – 3-е изд. – М.: Генезис, 2010.
3. Чиркиной Г.В., Филичевой Т.Б., Туманова Т.В. «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи», М., Дрофа, 2009 г.

ОБ ИЗУЧЕНИИ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ
НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ

Шичанина О. В.,

к. пед. н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра специального и инклюзивного образования,

Россия, г. Москва,

E-mail: Olgabiko@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются результаты изучения мотивации учителей-логопедов к обучению на курсах повышения квалификации.

Abstract. The article deals with the results of studying the motivation of speech therapy teachers to study at advanced training courses.

Ключевые слова: учитель-логопед; повышение квалификации; мотивация.

Keywords: speech therapist, advanced training, motivation.

Систематическое повышение профессионального уровня педагогов, в том числе учителей-логопедов, входит в их должностные обязанности [1, 2, 3, 4].

Обучение на курсах повышения квалификации – один из распространенных и доступных способов приобретения новых знаний, совершенствования профессиональных компетенций в области коррекционно-педагогической деятельности, овладения современными технологиями коррекционной работы. На современном этапе развития российского образования система повышения квалификации педагогов рассматривается как инструмент обеспечения единого образовательного пространства. Пройти обучение на курсах повышения квалификации можно как на бюджетной, так и внебюджетной основе, выбрать интересующую тему и форму обучения (очную, очно-заочную, дистанционную).

Чем руководствуется педагог, выбирая тот или иной курс повышения квалификации?

С какими запросами приходит на обучение и какой результат предвидит получить?

Мотивация рассматривается как побуждение к действию, динамический психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, а также способность человека деятельно удовлетворять свои потребности [2, С. 51-53]. Чем выше мотивация обучения, тем легче достичь желаемого результата. Выявив основные мотивы к обучению у учителей-логопедов, можно ориентировать программы обучения под конкретные запросы, максимально отвечающие интересам педагогов.

Для изучения мотивации к обучению на курсах повышения квалификации учителей-логопедов на кафедре специального и инклюзивного образования ГБОУ ВО МО АСОУ была разработана анкета, включающая следующие вопросы: сформулируйте мотив обучения на курсах повышения квалификации, какой Вы выбрали способ зачисления на курсы (самостоятельно, с помощью администрации ОО или методического центра района)?, какую форму обучения на курсах повышения квалификации Вы предпочитаете? (лекции, практические занятия, выездные тематические занятия, семинары, мастер-классы, вебинары, самостоятельную (в т.ч. дистанционную) работу)?, какая конкретную тему, проблему, вопрос логопедии (коррекционной педагогики) Вы бы хотели изучить, обучаясь на курсах ПК?, плюсы обучения на курсах ПК?, минусы обучения на курсах ПК?

В анкетировании приняли участие 100 учителей-логопедов Московской области в сентябре-октябре 2018 года.

Анализ анкет выявил следующее.

Отвечая на 1-й вопрос о мотивации обучения на курсах ПК почти половина педагогов (49%), указали в качестве основного мотива «получение часов к аттестации», в других ответах (51%) определяется стремление расширить рамки профессионального горизонта, сформулированы они как «узнать что-то новое, полезное для работы», «обновить знания». Следует отметить, что мотив, не имеющий прямого отношения к профессиональному развитию (получение часов к аттестации) сформулирован предельно ясно, в то время как мотивы, имеющие действительное отношение к повышению квалификации носят общий, расплывчатый характер.

Выбор способа зачисления на курс (2-й вопрос) «с помощью методиста ОО» - 33%, «самостоятельно и с помощью методиста» - 27%, «самостоятельно» - 34%, «выбрали конкретного преподавателя, автора интересующей программы» - 6 %.

Так как последние два вопроса связаны с самостоятельным выбором курса обучения, можно отметить, что количество активных слушателей, стремящихся управлять своим процессом обучения в последнее время возрастает.

Ответы на 3-й вопрос о наиболее предпочтительной форме обучения на курсах повышения квалификации представлены в таблице 1.

Таблица 1

Предпочтительная форма обучения на курсах повышения квалификации

<i>Форма обучения на курсах ПК</i>	<i>Количество ответов в %</i>
Лекции	10

Семинары	14
Практические аудиторные занятия	34
Мастер-классы	38
Выездные тематические занятия	4
Вебинары	0
Самостоятельные, в т.ч. дистанционные занятия	0

Преобладание выбора практических форм обучения продиктовано реальными потребностями логопедической практики, возрастающей сложностью организации грамотной логопедической работы в ОО, изменением контингента детей, с которым работает учитель-логопед, трудностями дифференциальной диагностики некоторых отклонений в развитии (например, общего недоразвития речи и задержки психического развития), проблемами определения первичности речевого дефекта.

Ответы на 3-й вопрос анкеты демонстрируют, что педагоги не готовы обучаться с помощью вебинаров и дистанционных занятий.

Ответы на 4-й вопрос анкеты в подавляющем большинстве носили отвлеченный, «размытый» характер: «узнать новые методики», «получить практические навыки», «обновить теоретическую базу», «приобрести дополнительные знания».

Только 3 ответа из 100 содержали конкретные запросы: «как исправлять речевые нарушения (недостатки звукопроизношения) у ребенка с диагнозом «аутизм?»», «как правильно начинать разучивать стихотворения с детьми, имеющими общее недоразвитие речи?», «хочу поупражняться в проблемном обучении, т.к. в моем возрасте нужно тренировать голову».

Последний ответ интересен в связи с современной тенденцией обучения лиц пожилого возраста.

Возможно, что отсутствие конкретно сформулированных запросов связано с неумением обозначить проблему или образовательный пробел, либо с привычкой прятаться за общие фразы и расхожие формулировки. Получается, что часть педагогов попадает на обучение как без определённого мотива, так и без определенной цели.

Среди плюсов обучения на курсах ПК (5-й вопрос) были указаны: «большое количество практических упражнений, отрабатываемых вместе с преподавателем», «получение новых знаний», «ознакомление с новыми методиками и технологиями коррекционной работы», «возможность обсудить практические вопросы логопедической

работы», «большое количество полезной информации», «часы к аттестации». В процентном соотношении ответы на 5-й вопрос представлены в диаграмме 1.

Диаграмма 1.



Анализируя данные, представленные в диаграмме 1, можно сделать вывод, что более всего для учителей-логопедов привлекательно совершенствование навыков практической работы.

Ответы на 6-й вопрос показали, что около половины респондентов (47%) отметили отсутствие минусов обучения на курсах повышения квалификации. Среди других ответов – «большое количество самостоятельных и контрольных работ», «необходимость самостоятельно искать информацию», «хотелось бы больше выездных практических занятий», «совмещение обучения на курсах ПК с работой» и т.д.

Ответы на 6-й вопрос представлены в таблице 2.

Таблица 2

Типология отрицательных факторов при обучении на курсах повышения квалификации

<i>Минусы обучения на курсах ПК</i>	<i>Ответы в %</i>
Отсутствие «минусов» обучения	47
Большое количество самостоятельных и контрольных работ	27
Большое количество часов обучения	1

Необходимость самостоятельно искать информацию	3
Недостаточно выездных практических занятий	1
Совмещение обучения на курсах ПК с работой	20
Неудобное время обучения (первая половина дня)	1

Самое большое количество «минусов» приходится на долю самостоятельных форм обучения. Как правило, это связано с перегруженностью педагогов, а также с невысокой мотивацией обучения.

Таким образом, анкетирование показало, что доля формальных мотивов к обучению довольно велика. То есть педагог принимает решение повышать квалификацию, руководствуясь установками «так надо», «так положено», а не стремлением к профессиональному развитию. В пользу этого вывода говорит и отсутствие конкретных запросов, проблем, тем, склонность к установкам общего характера – «узнать что-то новое».

Одной из причин формального отношения к обучению на курсах повышения квалификации может быть регламентированное количество часов (для высшей категории – 216), которое педагог должен «набрать» к моменту аттестации. Другой причиной может выступать отсутствие самостоятельной инициативы к обучению, привычка полагаться в вопросе повышения квалификации на административный ресурс ОО.

Вместе с тем, максимальное количество ответов, расценивающих как «плюс» обучения, возможность получения тренинга практических навыков свидетельствует о стремлении развивать и совершенствовать специальные приемы логопедической работы, расти профессионально, что дает почву для ориентирования программ повышения квалификации на реальные проблемы логопедической практики.

Список использованных источников

1.Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Приказ Минздравсоцразвития № 761н от 26 августа 2010г. в редакции от 31.05.2011г.

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_105703/c781f9775227e6011bd42ab06ba053faba16a0dd/

2.Леонтьев, Д.А. Общее представление о мотивации человека // Психология в вузе. 2004. № 1. С. 51—65.

3. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155

<https://минобрнауки.рф/документы/6261>;

4. «Трудовой кодекс Российской Федерации» от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. от 03.08.2018).

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ст. 48, п. 7 – <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/48.html>

УДК 376. 4333

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Шишкова М. И.,

канд. пед. наук, доцент,

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,

кафедра специального (дефектологического) образования, доцент

Россия, г. Москва

E-mail: info@shishkova.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы и возможности использования различных видов и приемов здоровьесберегающей деятельности при проведении уроков русского языка с детьми с ОВЗ. Приведены примеры использования здоровьесберегающих технологий на уроках русского языка.

Abstract. The article examines the problems and opportunities for using different types and methods of health-saving activities during the lessons of the Russian language with children with disabilities. Examples of the use of health-saving technologies in Russian language lessons are given.

Ключевые слова: здоровьесбережение; специальное образование; уроки русского языка; дети с ограниченными возможностями здоровья.

Keywords: health preservation; special education; Russian language lessons; children with disabilities.

Здоровьесберегающая деятельность в школе – это очень широкое понятие, и касается оно каждого субъекта образовательного процесса: медиков, воспитателей, педагогов, учащихся, родителей, администрации школы. Каждый участник образовательного процесса реализует свой набор видов здоровьесберегающей деятельности. Для одних здоровьесбережение – это организация качественного питания, для других – содержание школьного здания в чистоте, создание психологического

комфорта в учреждении, для третьих – формирование знаний о здоровом образе жизни. В образовательных заведениях есть отдельные программы зорovesбережения, для уроков и воспитательных мероприятий формулируются специальные задачи по зорovesбережению. Но, к сожалению, статистика Минздрава подтверждает, что за годы обучения в школе число учащихся с близорукостью, нарушениями опорно-двигательного аппарата, болезнями желудочно-кишечного тракта возрастает в 5 раз, с психоневрологическими отклонениями – в 1,5–2 раза. В специальной литературе стали нормой такие термины, как «школьный стресс», «дидактогения», «школофобия». Страх перед учителем, перед уроком, состояние нервно-психического напряжения приводит к подавленному настроению, неврозу, негативизму по отношению к школе и процессу обучения. Все эти факты не могут положительно влиять на повышение уровня обучения и усвоения знаний учащимися [1].

Работая так, чтобы обучение не вредило школьникам, педагог может сохранить здоровье ребенка, не говоря уже о том, что процесс усвоения знаний может стать более эффективным. Для этого необходим подбор адекватных форм и методов обучения, знание особенностей и возможностей каждого ребенка, использование индивидуально-дифференцированного подхода, смена видов деятельности на уроке, создание ситуации успеха и психологического комфорта, соблюдение санитарно-гигиенических норм в рабочем кабинете и еще многое другое [2].

Особую значимость зорovesбережение приобретает именно при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья; соматически ослабленными; детьми, имеющими неврологический статус. На уроках русского языка необходимо использование различных видов зорovesберегающей деятельности и соблюдение ряда требований:

1. Гигиенические условия в классе: чистота, температура и свежесть воздуха, рациональное освещение класса и доски, отсутствие неприятных звуковых раздражителей.

2. Психологический настрой на урок: доброжелательность педагога, приветствие, правильная установка на работу и т. д.

3. Рациональная организация урока предполагает чередование видов учебной деятельности: опрос учащихся, письмо, чтение, слушание, рассказ, рассматривание наглядных пособий, ответы на вопросы, практические занятия, использование различных видов динамических пауз и др.

Результаты наблюдений за учебным процессом и опросы учителей показали: все педагоги отмечают важность соответствия мебели росту детей, необходимость мягкого и комфортного цвета стен в классах и коридорах, соблюдение светового и температурного режима в помещении, наличие пособий и иллюстраций с соответствующим шрифтом и

изображениями и т. п. При этом педагоги указывали на невозможность выполнения всех этих пунктов в связи со слабой материально-технической базой учреждения либо по причинам, не зависящим ни от педагога, ни от администрации школы. Вопрос создания гигиенических условий в классе продолжает оставаться актуальным и решается довольно сложно, в большинстве случаев его решение напрямую зависит от действий администрации образовательного учреждения.

Посещение уроков и знакомство с документацией показали, что педагоги, составляя конспект урока и проводя его, не совсем осознают, что значит применение на уроке здоровьесберегающей деятельности, либо имеют несколько однобокое представление о создании условий для здоровьесбережения школьников. Например, на наш взгляд, не совсем корректна запись в конспекте урока: «Конспект урока русского языка с использованием (или применением) здоровьесберегающих технологий». Это значит, что на этом уроке они есть (технологии), а на других уроках русского языка их может и не быть. Либо к здоровьесбережению относят только предметно-тематические уроки типа: «Если хочешь быть здоров». На таком уроке педагог подробно рассказывает о том, как нужно беречь зрение и следить за осанкой, при этом ни на этом уроке, ни на других уроках учитель не проводит ни зрительную гимнастику, ни двигательные физминутки, а виды деятельности статичны и однообразны. Ряд педагогов считает, что, проведя на уроке физминутку, они реализовали здоровьесбережение в полной мере. При этом на уроке все учащиеся выполняли одинаковые задания вне зависимости от их уровня и физических возможностей, а для фронтальной работы на доску была прикреплена иллюстрация небольшого размера, которая плохо рассматривалась уже со 2-ой парты. Или, анализируя урок, педагог уверенно говорит, что так как одна из воспитательных задач была «воспитывать в детях стремление вести здоровый образ жизни», то это означает, что здоровьесбережение на уроке “случилось”. При этом тема урока никоим образом не касалась здорового образа жизни, на уроке педагог ни разу не обратил внимания школьников на их осанку, положение тетради и учебника на парте. Наблюдались случаи, когда весь урок был построен на вопросах учителя и ответах учеников. Никакой наглядности на уроке не было, ни один ученик не был вызван к доске. Уже к середине урока начались проблемы с поведением, и учителю стоило больших усилий довести урок до конца. Отметим, что в классе находились дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) и задержкой психического развития (ЗПР).

При использовании здоровьесберегающей деятельности педагоги прежде всего ориентировались на составленный заранее конспект урока, а не на реальное состояние учащихся на уроке, а именно его необходимо учитывать в первую очередь. Очень многое

зависит от того, на каком этапе урока и какой из видов здоровьесберегающей деятельности использует педагог. Учитель может провести динамическую паузу, после которой школьники будут некоторое время пребывать в состоянии повышенного возбуждения и им потребуются еще одна пауза, чтобы прийти в себя. Можно привести примеры и неправильно подобранных и использованных наглядных и технических средств обучения. Это случаи, когда размер шрифта, иллюстрации, качество звука и т. п. не позволяли учащимся полноценно использовать для работы предложенный материал, заставляли всматриваться, вставать с места и подходить ближе, переспрашивать, заимствовать материал у товарища. Это раздражало и ученика, и учителя, снижало результативность процесса обучения.

Отметим и тот факт, что большинство используемых физминуток были тематически оторваны от материала урока при имеющейся возможности подбора материала, соответствующего тематике урока. Педагоги, работающие с детьми с интеллектуальными нарушениями, используя виды здоровьесберегающих технологий на уроке, не всегда применяли их в соответствии с возрастом школьников. Наблюдались случаи, когда учитель предлагал учащимся 7-го класса с легкой умственной отсталостью физминутку для учеников младших классов: «Буратино потянулся, раз нагнулся, два нагнулся ...», – что практически привело к срыву урока. Это касалось и многократного использования однообразных физминуток в младших классах, когда на протяжении нескольких лет на всех уроках использовалась физминутка «Хомка, хомка, хомячок, полосатенький бочок...» и «Дует ветер нам в лицо, закачалось деревцо...». Это также вызывало у школьников негативную реакцию, нежелание выполнять упражнение, утомляло и раздражало их.

Педагоги, работающие в условиях инклюзивного образования, использовали здоровьесберегающую деятельность на уроках русского языка только в начале первого года обучения. Учителя ссылались на недостаток времени на уроке из-за наличия большого количества учебного материала. Для активизации деятельности учащихся практически все педагоги использовали только наглядные методы обучения, игнорируя игровую деятельность и здоровьесберегающую. Особо следует отметить, что учителя весьма настороженно относятся к организации ситуации естественного общения, работе в парах и группах, ситуации свободного передвижения школьников по классу. Невозможность организовывать такие формы работы они аргументировали отсутствием времени, боязнью потерять контроль над дисциплиной, сложным составом учащихся в классе. На наш взгляд, это не способствует ни двигательному, ни речевому развитию школьников; снижает образовательные возможности урока, не позволяет школьникам

чувствовать себя комфортно и свободно на уроке. В то же время педагоги не отрицали, а наоборот, подчеркивали то обстоятельство, что на уроках русского языка наибольшая утомляемость детей связана с их длительным сидением за партой, что не следует требовать от учеников сохранения неподвижной позы в течение всего урока. В связи с этим использование следующих форм организации деятельности учащихся на уроках, на наш взгляд, является просто необходимостью:

- работа в группах (как статическая, так и подвижная);
- работа в парах сменного состава;
- использование элементов игры;
- выполнение заданий с движением (хлопанье в ладоши, кидание мяча, использование сигнальных карточек и т. п.);
- деятельность с элементами соревнований и т. д.

Наблюдения за работой учителей, беседы с ними показали, что педагоги не располагают достаточным количеством информации о различных видах здоровьесбережения и возможностях их использования на уроках русского языка. При этом на уроке русского языка могут быть использованы следующие приемы здоровьесбережения: физминутки (оздоровительно-гигиенические, физкультурно-спортивные, подражательные, двигательно-речевые) с речевым сопровождением и без речевого сопровождения, связанные с темой урока; пальчиковая гимнастика; дыхательная гимнастика; логоритмика и фонетическая ритмика; зрительная гимнастика; игры мимики и жестов; дидактические игры-соревнования с выполнением различных движений; «гимнастика для мозга»; музыкальные минутки; минутки тишины и релаксации.

Анализируя результаты наблюдений и опросов педагогов, мы можем говорить о том, что для правильной организации урока русского языка с использованием различных видов здоровьесберегающей деятельности педагогам необходимо:

- внимательно относиться к состоянию каждого ребенка, оценивать его настроение и эмоциональные реакции;
- следить за тем, чтобы учебная нагрузка соответствовала возрастным и индивидуальным возможностям школьников;
- создавать оптимальные условия среды обучения, которые соответствуют гигиеническим нормативам и требованиям;
- соблюдать рациональный режим труда и отдыха;
- организовывать режим учебных занятий с учетом динамики умственной работоспособности учащихся;

- обеспечивать и поддерживать двигательную активность ребенка, правильную рабочую позу при разных видах деятельности, охрану зрения и слуха;
- создавать благоприятную психологическую атмосферу, положительный эмоциональный фон обучения;
- оказывать педагогическую помощь в овладении учебным материалом;
- использовать тематически связанные с материалом урока различные виды физминуток; зрительную, пальчиковую, дыхательную гимнастики и т. п.

Использование различных видов здоровьесберегающей деятельности на уроках русского языка должно являться необходимой составляющей общего процесса здоровьесбережения в школе. Применение здоровьесбережения на уроках русского языка помогает учителям сохранить психическое и физическое здоровье школьников. Использование здоровьесбережения на уроках русского языка создает условия для более успешного обучения ребенка, рационально организует учебный процесс в соответствии с индивидуальными особенностями школьников, позволяет менять деятельность учащихся, предупреждает и снимает утомляемость и негативизм, улучшает графомоторные навыки, восприятие материала и его понимание, повышает уровень речевого развития. Грамотная работа педагога, организация всех оздоровительных и профилактических мероприятий на уроке должна проводиться параллельно с обучением, во главе которого на первое место ставится задача сохранения здоровья учащихся. Здоровьесбережение – это естественная и неотъемлемая часть повседневности образовательной деятельности как образовательного учреждения в целом, так и каждого педагога в частности.

Список использованных источников

1. Безруких, М. М. Здоровьесберегающая школа / М. М. Безруких. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 240 с.
2. Ковалько В. И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1–4 классы / В. И. Ковалько. – М. : «ВАКО», 2004. – 296 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
КАК ВАЖНЫЙ ЭТАП ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

*Шмонова А. А.,
учитель-дефектолог
МБДОУ №17 «Одуванчик»,
Россия, г.о.Балашиха
E-mail:0123Anfisa@mail.ru*

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор проблемы развития пространственных представлений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, этапы коррекционной работы и практические игровые приемы по их развитию.

Ключевые слова: дошкольники с тяжелыми нарушениями речи; пространственные нарушения; трудности ориентирования.

Annotation. The article presents a theoretical review of the problem of the development of spatial representations in preschool children with severe speech disorders, the stages of corrective work and practical gaming techniques for their development.

Keywords: preschool children with severe speech disorders; spatial disturbances; difficulty orienteering.

Приход ребенка в школу является важным моментом в его жизни, началом нового этапа и развития. Большую роль в школьной успеваемости будет играть уровень овладения познавательными процессами, а так же иметь соответствующее возрасту моторное развитие. Другими словами, готовность ребенка к школе определяется его физическим и психическим развитием.

Для успешного обучения в школе ребёнку важно свободно ориентироваться в пространстве, владеть основными пространственными понятиями. Осваивается данный навык достаточно медленно и с большими трудностями. Особенно сложно развивается формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Недостаточность пространственных представлений проявляется в нарушении восприятия схемы собственного тела, в понимании предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения. У детей возникают сложности при ориентировке на листе бумаги и в окружающем пространстве. У детей с ТНР наблюдаются трудности ориентировки в пространственных направлениях, затруднения в определении правого и левого, верха и низа. В норме различение правого и левого

формируется к 6 годам. Несформированность оптико-пространственных представлений проявляется в рисовании, при составлении целого из частей при конструировании, в неспособности воспроизведения заданной формы. Отмечается неточность в определении формы, величины. Достаточная сформированность пространственных представлений является также необходимой предпосылкой различения и усвоения букв ребенком.

Многочисленные исследования показывают, что интеллектуальное развитие ребенка напрямую зависит от степени того, насколько хорошо сформированы на данный момент его пространственные представления.

Выделяются следующие направления своевременного и полноценного формирования ориентации ребенка в пространстве:

- 1) развитие двигательных функций (удержание головы, сидение, ползание и т.д.), позволяющее обозреть пространство и передвигаться в нем;
- 2) формирование предметных действий для познания пространственных свойств предметов (высоты, длины, ширины и установления пространственных взаимоотношений между ними).
- 3) овладение речевой системой для обозначения пространственных свойств предметов и отношений между ними, придания обобщенности сложившимся представлениям.

С самых первых лет жизни ребенка (и это самый важный шаг на пути к успеху) необходимо использовать игры, которые способствуют развитию двигательной сферы, совершенствованию координации движений и деятельности полушарий. Нельзя ограничивать активность ребенка, нужно давать ему возможность вдоволь наползаться.

Если же говорить о более старшем, но все еще дошкольном возрасте, то большое внимание необходимо уделять физминуткам, играм с мозаикой, с разрезными картинками и пазлами; работа с пластилином, глиной, тестом; раскраска картинок и особенно – штриховка мелких деталей в разных направлениях. Такие занятия помогут ребенку подготовиться к чёткому зрительному восприятию и правильному написанию письменных знаков.

В развитии ориентации в пространстве Т.А. Павлова [3] выделяет 5 этапов:

- 1 этап: детей учат практической ориентировке «на себе»: различать и правильно называть части своего тела, части тел других детей, кукол; соотносить со своим телом;
- создают представление о пространственном расположении частей тела: голова вверху, а ноги внизу; одна рука правая, а другая левая; грудь впереди, а спина сзади, и т.д.
- 2 этап: детей обучают ориентированию в окружающем пространстве.

- учат ориентироваться в окружающем пространстве с привлечением осязания, слуха, обоняния, обращать внимание детей на окружающие звуки, запахи, изменения покрытия пола в помещениях, на разную поверхность игрушек, предметов;
- учат ориентироваться в групповой или туалетной комнате, в раздевалке;
- учат находить и располагать игрушки и предметы в ближайшем пространстве вокруг себя (справа — слева, вверху — снизу, впереди — сзади);
- знакомят детей с понятиями: далеко, близко;
- обучают начальным навыкам микроориентировки (на поверхности листа бумаги): определять, показывать правую и левую, верхнюю и нижнюю стороны листа, брать предметы правой рукой и располагать их на листе справа и слева, вверху и внизу, посередине;
- формируют представление о простейшем схематичном, условном изображении игрушек и предметов (используя для этого четкие контурные изображения).

3 этап: детей учат словесно обозначать расположение предметов в ближайшем пространстве с точкой отсчета от себя (например: «Дверь сзади (позади) меня», «Окно справа от меня» и т.д.);

- определять стороны предметов, наполняющих пространство (например, у шкафчика стороны – передняя и задняя, верхняя и нижняя, правая и левая);
- передвигаться в названном направлении, находить дорогу в то или иное помещение;
- ориентироваться в раздевалке например, находить свой шкафчик, находящийся слева от шкафчика Пети или посередине (между шкафчиками Пети и Коли); на участке, определять и словесно обозначать пространственное расположение предметов.

4 этап: ориентировка по схеме. Детей учат определять направление местоположения предметов, находящихся на значительном расстоянии от них (в 2, 3, 4-х, 5-ти метрах);

- словесно обозначать пространственное расположение предметов относительно друг друга в окружающей обстановке (стол стоит у окна, часы висят на стене, конструктор лежит в шкафу на верхней полке и т.д.);
- понимать и активно использовать в речи обозначения направления движения (вверх, вниз, вперед, назад, налево, направо, рядом, между, напротив, за, перед, в, на, до... и др.);
- передвигаться в пространстве, ориентируясь по схеме пути, словесно обозначать направления, начерченные на схеме пути.

5 этап: самостоятельное составление схем пространства. Детей учат мысленно представлять себя на месте, которое занимает в пространстве тот или иной предмет;

- сравнивать расположение предметов в реальном пространстве с их отображением в зеркале;

- активно использовать пространственные термины и обозначающие пространственные отношения предлоги и наречия;
- составлять схемы пути передвижения на территории и вокруг детского сада;
- читать схемы пути и окружающего пространства, моделировать реальные пространственные отношения по словесной инструкции и по предложенной схеме пространства.

В качестве игр, развивающих пространственную ориентацию у детей с ТНР, приведу в пример следующие:

1. «Словесная ориентировка». Для этого вам понадобятся сюжетная картинка комнаты, изображения животных и цветные карандаши. Ребенок, ориентируясь на неё, должен рассказать, в какой части расположен заданный объект. Например: «На картинке корова находится в левой верхней части листа, она смотрит влево, хвост опущен вниз, рога торчат вверх» или «На столе между синим и красным карандашами, расположенными в нижней части стола, находится зеленый карандаш». Более подробный рассказ можно создать на основе сюжетной картинки комнаты, предметов быта и людей: «Расскажи, кто, что и где находится в этой комнате».
2. «Марионетка». Ребенок, внимательно слушая логопеда, выполняет его задания. Например: «Подними правую руку и повернись налево. Подмигни по очереди левым и правым глазом. Возьми соседа левой рукой за правую, а правой рукой за левое ухо и т.д.».
3. «Путаница». Логопед стоит напротив ребенка и намеренно показывает не те движения, которые проговаривает. Задача ребенка выполнить движение правильно, которое называют, а не показывают действием.
4. «Копирование». Для этого задания понадобится листок с нарисованными схематично точками, по которым можно изобразить аналогичный рисунок. Задание: «Посмотри внимательно на точки. Ты видишь фигуру? На что она похожа? Но она нарисована не просто так, а по точкам. Рядом тебе нужно нарисовать такую же фигуру, соединяя линиями свободные точки». Это задание детям лучше выполнять простым карандашом, чтобы в случае ошибки, можно было бы легко исправить и продолжить выполнять не расстроившись.

Можно привести еще много интересных игр для детей с ТНР по формированию и развитию пространственных представлений. Например, это такие игры, названия которых говорят за себя: «Определи по следу», «Зеркало», «Что наверху, что внизу?», «Что находится слева (справа) от меня?», «Картинка сломалась», «Конструирование предмета из заданных частей», «Найди форму в предмете и сложи предмет», «Проведи линию»,

«Игры со счетными палочками», «Я – конструктор!», «Раскрась, как я скажу», «Графический диктант».

Не надо забывать и о массаже кистей рук (Су-Джок) с озвучиванием чистоговорок и детских стихов, пальчиковой гимнастике, работе с различным материалом (семена, веревочки, камушки). Чем разнообразнее и насыщеннее игра, тем охотнее в неё вовлекается ребёнок. Известно, что высокий уровень развития мелкой моторики свидетельствует о функциональной зрелости коры головного мозга и в результате у ребёнка быстрее формируется пространственная ориентировка. Дети более качественно выполняют упражнения. У них пропадает скованность и напряжённость, присутствовавшая в кистях и во всем теле. Заметно улучшается у детей темп выполнения различных заданий.

Ещё немаловажно хвалить детей за их хотя маленькие, но успехи. Это стимулирует их желание творить и продвигаться дальше. Например, такие слова « Это трудное задание, но ты выполнил хорошо (творчески, замечательно)» подкрепят ребёнка и поведут к дальнейшим победам.

Игры, широко используемые мною на практике, затрагивают несколько уровней пространственного ориентирования. В результате регулярных занятий у детей улучшилась концентрация внимания, зрительно-моторная координация, улучшилась ориентировка в собственном теле, на плоскости и в пространстве, что является важным этапом в подготовке к школьному обучению.

Список использованных источников

1. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду. – М.: Просвещение, 2005. – 184 с.
2. Крушельницкая, О.И. Вправо-влево, вверх-вниз. Развитие пространственного восприятия у детей 6-7 лет. - М.: Творческий центр «Сфера», 2004. – 113 с.
3. Павлова, Т.А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников. - М.: Школьная пресса, 2004. – 312 с.
4. Поддъяков, Н.Н. Формирование у дошкольников способности наглядно-предметного перемещения предметов в пространстве. – М.: Академия, 2003. – 257 с.
5. Семенов, Л.А., Солнцева, Л.И. Психолого-педагогические основы ориентирования в пространстве и мобильности. – М., Просвещение, 1989. – 104 с.

ПРЕДМЕТЫ КОРРЕКЦИОННО – РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБЛАСТИ В СИСТЕМЕ
НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЛУХИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Яхнина Е.З.,

кандидат педагогических наук, доцент,

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», профессор

Россия, г. Москва

E-mail – yaez@mail.ru

Аннотация. В статье представлено содержание предметов коррекционно – развивающей области, связанных с развитием слухового восприятия и обучением произношению разных категорий глухих обучающихся, проанализированы достижения, актуальные проблемы и пути их решения.

Abstract. The article reviews the content of corrective and developing disciplines dedicated to developing of hearing perception and reproduction of oral speech of different categories of deaf children. The up-to-date achievements, problems and ways to resolve are analyzed in the article.

Ключевые слова: глухие обучающиеся; предметы коррекционно – развивающей области; развитие слухового восприятия; речевой слух; восприятие неречевых звучаний и музыки; развитие произносительной стороны речи.

Keywords: deaf children (students), corrective and developing disciplines, oral speech perception, hearing perception development, the development of the pronunciation side of speech, perception of non-speech sounds and music.

Реализация ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ предполагает обязательное проведение занятий коррекционно – развивающей области. В различных вариантах адаптированных основных образовательных программ начального общего образования (далее АООП НОО) представлены специальные коррекционные занятия, поддерживающие процесс освоения содержания начального общего образования с учетом особых образовательных потребностей и особенностей каждой категории обучающихся с нарушениями слуха. Так, в АООП НОО (варианты 1.2 и 1.3) включен единый блок специальных (коррекционных) занятий - «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» (индивидуальные занятия), «Музыкально–ритмические занятия» (фронтальные занятия), «Развитие слухового восприятия и техника речи» (фронтальные занятия); в АООП НОО (вариант 1.4) – занятия «Развитие слухового восприятия и произносительной стороны речи», «Музыкально –ритмические занятия»; в

АООП НОО (варианты 1.2, 1.3) в коррекционно – развивающую область включен также предмет «Социально–бытовая ориентировка», в АООП НОО (вариант 1.3) - «Развитие познавательной сферы», в АООП НОО (варианта 1.4) - «Двигательное развитие», "Коррекционно-развивающие занятия» (познавательное развитие) (индивидуальные занятия).

В статье рассмотрим задачи и содержание предметов коррекционно–развивающей области, связанных с развитием слухового восприятия речи и неречевых звучаний, музыки, формированием произносительной стороны речи у разных категорий глухих обучающихся в системе начального общего образования, а также достижения в данной области, актуальные проблемы и пути их решения.

Подчеркнем, что в системе начального общего образования глухих обучающихся одной из приоритетных задач является развитие слухового восприятия и произносительной стороны речи, что имеет важное значение для более полноценного личностного развития детей, их качественного образования, социальной адаптации. Достижение планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов предметов коррекционно – развивающей области, связанных с развитием слухового восприятия и произносительной стороны речи предполагает реализацию в образовательно – коррекционном процессе теоретических и научно – методических положений современной системы развития речевого слуха и произносительной стороны речи, слухового восприятия неречевых звучаний и музыки (Волкова К.А., Кузьмичева Е.П., Леонгард Э.И., Рау Ф.Ф., Слезина Н.Ф., Шматко Н.Д., Яхнина Е.З. и др.). Учитывается, что коррекционно – развивающая работа в данном направлении осуществляется в ходе всего образовательно – коррекционного процесса при постоянном использовании обучающимися звукоусиливающей аппаратурой разных типов коллективного и индивидуального пользования. При этом во всех вариантах АООП НОО глухих обучающихся во внеурочной деятельности включена целенаправленная коррекционно – развивающая работа в данном направлении.

В АООП НОО (вариант 1.1) предусматривается проектирование и реализация программы коррекционно – развивающей работы, предполагающей, в том числе, целенаправленное и систематическое развитие у обучающихся восприятия и воспроизведения устной речи. Отметим, что в нашей стране накоплен определенный научно – методический опыт проведения коррекционно – развивающих занятий с глухими обучающимися в условиях инклюзивного образования (Леонгард Э.И., Соловьева Т.А. и др.). Однако задача качественного обучения актуализирует проблему разработки учебно – методических материалов для проведения коррекционно – развивающей работы по

развитию речевого слуха и произносительной стороны речи с учетом особенностей слухоречевого развития типичных групп детей с нарушениями слуха, задач их качественного образования в условиях совместного обучения с нормативно развивающимися сверстниками. Подчеркнем, что достижение глухими обучающимися свободного восприятия устной речи, внятного, членораздельного и естественного ее воспроизведения, решение задач активизации их устной коммуникации предполагает обязательное проведение занятий коррекционно – развивающей области учителем - дефектологом, имеющим образование по профилю «Сурдопедагога».

При реализации АООП НОО (варианты 1.2, 1.3) выделен единый блок предметов коррекционно – развивающей области, в задачи которого входит, в том числе, развитие слухового восприятия и произносительной стороны речи обучающихся: «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» (индивидуальные занятия), «Развитие слухового восприятия и техника речи» (фронтальные занятия), «Музыкально – ритмические занятия» (фронтальные занятия). При организации и проведении образовательно – коррекционной работы учитывается, что целенаправленное развитие слухового восприятия и обучение произношению осуществляется в ходе всего образовательного процесса - на уроках и во внеурочное время, в условиях специально педагогически созданной слухоречевой среды, что предполагает, в том числе, реализацию соотношения разных форм речи (словесной – устной, письменной и дактильной, и жестовой) с учетом особых образовательных потребностей принципиально разных категорий глухих обучающихся – детей, не имеющих дополнительных нарушений развития, препятствующих получению основного общего образования в соответствующих условиях (вариант 1.2), и детей с легкой умственной отсталостью (вариант 1.3). При этом обязательно проводятся вышеперечисленные занятия коррекционно – развивающей области при реализации преемственности в работе по развитию слухового восприятия и обучению произношению в разных организационных формах образовательного процесса [2].

Достижением современного этапа является разработка и последовательная реализация примерных рабочих программ, в том числе, по вышеперечисленным коррекционным предметам, создание учебных пособий для обучающихся и методических пособий для учителей на основе ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ⁹.

⁹ Автор статьи входил в число разработчиков ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, АООП НОО глухих обучающихся, примерных рабочих программ предметов коррекционно – развивающей области, учебных пособий для обучающихся и методических пособий для учителя.

На индивидуальных занятиях «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» осуществляется формирование у глухих обучающихся речевого слуха, создание на его базе качественно новой слухозрительной основы восприятия устной речи, а также развитие достаточно внятной, членораздельной речи, приближающейся по звучанию к устной речи слышащих и нормально говорящих людей. Дети овладевают использованием в речевом общении естественных невербальных средств коммуникации (соответствующего выражения лица, позы, пластики), что существенно облегчает понимание их устной речи слышащими людьми. На занятиях обеспечивается активизация навыков устной коммуникации детей, речевого поведения. Важное значение придается развитию у обучающихся мотивов к овладению восприятием и воспроизведением устной речи, стремления к активной устной коммуникации в различных видах учебной и внешкольной деятельности при целенаправленном расширении общения со слышащими детьми и взрослыми [2,3,5]. Примерные рабочие программы при реализации АООП НОО (вариант 1.2), разработанные в последние годы, базируются на индивидуально - дифференцированном подходе к развитию речевого слуха и произносительной стороны речи у глухих обучающихся, что предполагает, в том числе, проведение комплексного обследования нарушенной слуховой функции, восприятия и воспроизведения устной речи у глухих обучающихся при поступлении в школу, использование разноуровневых программ по развитию речевого слуха и произносительной стороны речи, разработанных для типичных групп детей по уровню слухоречевого развития на начало школьного обучения, систематическое проведение мониторинга достигнутых результатов с использованием специально разработанных методик, корректировку рабочих программ с учетом полученных данных, индивидуальных особенностей каждого обучающегося (Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З.). При реализации АООП НОО (вариант 1.3) в задачах, содержании и планируемых результатах примерных рабочих программ учитываются особенности и особые образовательные потребности глухих обучающихся с легкой умственной отсталостью [3].

Учебный предмет коррекционно – развивающей области «Развитие слухового восприятия и техника речи» предполагает реализацию трех направлений работы, связанных с развитием слухового восприятия речи и неречевых звучаний, развитием произносительной стороны речи обучающихся: развитие базовых возможностей слухового восприятия с использованием звучаний элементарных музыкальных инструментов (игрушек); развитие восприятия неречевых звучаний - социально значимых бытовых и городских шумов, голосов животных и птиц, шумов, связанных с явлениями природы, а также с проявлениями физиологического и эмоционального состояния

человека; развитие слухозрительного и слухового восприятия устной речи, достаточно внятного и естественного воспроизведения речевого материала [2].

«Музыкально-ритмические занятия» направлены на эстетическое воспитание глухих обучающихся, развитие их эмоционально – волевой и познавательной сфер, творческих возможностей, обогащение общего и речевого развития, расширение кругозора, решение важных и сложных задач коррекции и развития двигательной сферы, формирования слухового восприятия музыки и речи, закрепления произносительных умений (с использованием фонетической ритмики и музыки) [4, 6].

Коррекционно – развивающая работа на музыкально – ритмических заданиях базируется на сочетании музыки, движений и устной речи. Основные направления работы включают обучение глухих детей восприятию музыки (в исполнении учителя и аудиозаписи); обучение музыкально – ритмическим движениям, в том числе, выполнению обучающимися как отдельных танцевальных и гимнастических упражнений под музыку, так и разучивание несложных композиций народных и бальных танцев, а также танцев в современных ритмах, развитие музыкально – пластической импровизации; обучение мелодекламации - выразительной декламации песен под музыку под аккомпанемент и управление учителя при точной передаче ритмической структуры мелодии, характера звуковедения, реализации каждым ребенком произносительных возможностей; обучение игре на элементарных инструментах в ансамбле. Особое внимание на занятии уделяется работе по развитию у обучающихся речевого слуха, слухозрительного восприятия речи, ее произносительной стороны. В процессе работы над произношением широко используется фонетическая ритмика и речевые упражнения под музыку [4, 6].

Подчеркнем, что примерные рабочие программы по предметам коррекционно – развивающей области «Развитие слухового восприятия и техника речи», «Музыкально – ритмические занятия» разработаны с учетом особых образовательных потребностей и особенностей глухих обучающихся, получающих образование на основе АООП НОО (вариант 1.2) и АООП НОО (вариант 1.3). При разработке сурдопедагогами рабочих программ необходимо учитывать особенности и возможности обучающихся конкретного класса.

Обучение восприятию и воспроизведению устной речи обучающихся с ТМНР на основе АООП НОО (вариант 1.4) строится с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей; при этом в учебный план обязательно вводятся занятия коррекционно – развивающей области - «Развитие слухового восприятия и произносительной стороны речи», «Музыкально – ритмические занятия» [5].

Подчеркнем, что занятия коррекционно – развивающей области должны проводить учителя, имеющие сурдопедагогическое образование. Учитель музыкально – ритмических занятий владеет также технологиями формирования у глухих детей восприятия музыки и музыкально –исполнительской деятельности.

На современном этапе часть глухих детей за счет ранней помощи и качественного дошкольного образования, оказываются подготовленными для обучения на основе АООП НОО (вариант 2.2). При разработке рабочих программ по предметам «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» (индивидуальные занятия), «Развитие слухового восприятия и техника речи» (фронтальные занятия), «Музыкально – ритмические занятия» (фронтальные занятия) необходимо учитывать фактический уровень слухоречевого развития глухих обучающихся, их индивидуальные особенности.

В последние десятилетия неуклонно увеличивается количество глухих детей, перенесших операцию кохlearной имплантации. Доказано, что при правильной организации и проведении комплексного медико – психолого – педагогического сопровождения на всех этапах до и после операции удастся достичь принципиально новых результатов в реабилитации детей с тяжелыми нарушениями слуха; эти дети выделены в особую категорию обучающихся с нарушениями слуха (Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., Королева И.В., Миронова Э.В., Сатаева А.Э. и др.). Образовательный маршрут кохlearно имплантированных детей - обучение на основе АООП НОО (вариант 2.1) или на основе АООП НОО (вариант 2.2), определяется после проведения этапа, запускающего реабилитацию с учетом достижений каждого ребенка с КИ, его индивидуальных особенностей [1]. На современном этапе актуализируется разработка примерных программ коррекционно – развивающей работы, составленных для типичных групп кохlearно имплантированных детей на начало школьного обучения.

Актуальной проблемой является также развитие восприятия и воспроизведения устной речи у глухих детей в системе основного общего и среднего (полного) общего образования. Требуется своевременная разработка примерных рабочих программ предметов коррекционно – развивающей области.

Необходимым условием достижения планируемых результатов образования глухих детей, в том числе, обучения восприятию и воспроизведению устной речи, является обеспечение качественного систематического сопровождения образовательно – коррекционного процесса врачом – сурдологом на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций с организациями здравоохранения.

Обеспечение в образовательных организациях условий, необходимых для качественного развития слухового восприятия речи и неречевых звучаний,

слухозрительного восприятия речи и ее произносительной стороны с учетом особых образовательных потребностей разных категорий глухих обучающихся, их индивидуальных особенностей, реализация поставленных задач, в том числе, предметов коррекционно – развивающей области - «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи», «Развитие слухового восприятия и техника речи», «Музыкально – ритмические занятия», способствует достижению планируемых результатов основного общего образования, наиболее полноценному личностному развитию детей, их социальной адаптации и интеграции в обществе.

Список использованных источников

1. Дети с кохлеарными имплантами / под ред. под ред. О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой – М.: Изд –во «Национальное образование», 2017- 206 с.
2. Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи: учеб. пособие для студ. учрежд. высшего проф. образования / под ред. Назаровой Н.М. – изд. второе - М.: Издательский центр «Академия», 2014 – 336 с.
3. Яхнина Е.З. Развитие восприятия и воспроизведения устной речи у детей с комплексными нарушениями развития// в кн. Коррекционно – развивающие педагогические технологии в системе образования лиц с особыми образовательными потребностями (с нарушением слуха): учебно – методическое пособие/ под ред проф. Речицкой Е.Г. – М.: МПГУ, 2014- 184с.- с. 70-91
4. Яхнина Е.З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха: учебное пособие для студ. высш. учебных заведений / под ред. проф. Б.П.Пузанова – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003 – 272 с.
5. Яхнина Е.З. Проектирование содержания учебных предметов коррекционно – развивающей области адаптированных основных образовательных программ глухих детей в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья - Наука и школа - 2015 – №6 - с. 100 -110
6. Яхнина Е.З. Музыкально – ритмические занятия с глухими детьми: проектирование на основе ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья - Вестник ЧГУ: научный журнал - 2015 - №7 (68) - с. 155 -160

**МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НОВЫЕ СМЫСЛЫ И РЕШЕНИЯ»,
24-25 ОКТЯБРЯ 2018 Г.**

УДК 005.8

**ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ
РАЗВИТИЕМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Т.В. Авгусманова, к.п.н., АСОУ,
кафедра образовательного менеджмента, доцент
Россия, г. Москва
e-mail: atva2008@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются основные причины необходимости использования проектного подхода в управлении развитием дошкольной образовательной организации. Представлены государственные мотивы внедрения проектного подхода в деятельность образовательных организаций. Сделан вывод на том, что система управления развитием дошкольной образовательной организации при использовании проектного подхода должна учитывать все стадии завершённого управленческого цикла, только на более высоком уровне.

Abstract. The article deals with the main reasons for the need to use the project approach in the management of the development of preschool educational organization. The state motives for the implementation of the project approach in the activities of educational organizations. It is emphasized that the development management system using the project approach should consider all stages of the completed management cycle, only at a higher level.

Ключевые слова: управление развитием, проект, проектный подход, дошкольная образовательная организация.

Keywords: development management, project, project approach, preschool educational organization.

На сегодняшний день, ориентация на использование проектного подхода в управлении определена на государственном уровне. Правительством Российской Федерации выделены одиннадцать приоритетных направлений для системы государственного управления (в том числе направление «образование»), которые запланировано разрабатывать на основе проектного подхода. Кроме того, для их

реализации рекомендовано включиться всем субъектам Российской Федерации, органам исполнительной власти, ориентируясь на «Положение об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации» от 15 октября 2016 г. № 1050 (в ред. от 03.10.2018 г.) [4,5].

Правительство Российской Федерации, взяв курс на управление развитием страны на основе проектного подхода, рекомендовав сделать тоже самое субъектам Российской Федерации, тем самым, на наш взгляд, дает понять муниципальным органам управления и образовательным организациям необходимость изменения парадигмы и механизмов разработки и реализации как целевых программ так и программ развития, а также увидеть иерархию проектов, представленных в них.

Первый уровень проектов (государственный) говорит о глобальном акценте государства на ключевые точки его развития в связи с мировыми тенденциями и проблемами, определенными для решения на федеральном уровне.

Второй уровень проектов (региональный) определяет готовность региональных систем, при котором использование проектного подхода позволит более качественно развивать приоритетные направления развития страны в соответствии с территориальными, финансовыми, кадровыми условиями на своем уровне.

Третий уровень проектов (институциональный) позволяет с позиции проектного подхода вести обзор «ближнего и дальнего горизонтов развития» образовательного учреждения (в том числе дошкольного) для реализации реальных целей в режиме «завтрашнего дня».

Дошкольные образовательные организации, реализующие первый уровень общего образования в Российской Федерации, при выполнении задач, связанных с их развитием, сегодня столкнулись с необходимостью скорейшего осмысления и освоения не просто методики разработки и ведения отдельных проектов, организации проектной деятельности в системе управления, а именно методов формирования в своем учреждении модели проектного управления, использования проектного подхода для видения целостной системы развития всех направлений деятельности своего учреждения. В связи с этим, по нашему мнению, проектный подход подразумевает такую организацию деятельности дошкольного образовательного учреждения, при которой у педагогического коллектива и управленческой команды формируется целостное представление о взаимосвязи всех прошедших, настоящих и будущих проектов в организации, «прошитых» общей целью, задачами и планируемым результатом.

В.А. Болотов справедливо отмечает, что на вызовы завтрашнего дня нужно предлагать уже сегодня несколько вариантов, при этом очень важно не уйти в

бесконечную относительность. Нужно исходить из тезиса, что «мира нет, есть только моя картинка этого мира», все относительно. Поэтому нет одного правильного ответа, но вместе с тем где-то всегда указывается способ, как искать, как вырабатывать общий ответ [1]. По мнению В.Б. Лившица, основные противоречия в управлении системой дошкольного образования связаны с отсутствием единого целостного научного обоснования путей его модернизации и научно выверенной стратегии его развития. При этом автор делает акцент на том, что крайне медленно идет внедрение новых технологий и подходов управления развитием дошкольного образования, освоение его эффективных механизмов [2]. Ю.Ю. Табарина говорит о необходимости разработки эффективного механизма управления развитием дошкольной образовательной организацией, который во многом зависит от понимания руководителями прогностических моделей развития организации, возможности их применения к уровню дошкольного учреждения, качественных характеристик педагогических и управленческих кадров, которые владеют продуктивными способами решения педагогических и управленческих задач [7].

Управление развитием дошкольной организации подразумевает, что особое внимание управленческой команды учреждения уделяется не только «соблюдению» этапов управленческого цикла, в том числе качественной постановке целей той деятельности, которая задумывается к свершению, её планированию по заданным целям, организации работы с ориентацией на цель как планируемый результат, проведение анализа для получения информации об уровне качества отдельных частей образовательного процесса, предметно-практической деятельности всех задействованных в нем субъектов, коррекции целей и действий, которые не способствуют получению заданных результатов, завершению деятельности, «подведению черты» под всеми совершенными управленческими действиями с представлением их результатов и выводами, но и осуществлению этих этапов на совершенно ином, более высоком качественном уровне. Если, в режиме функционирования, важнейшим процессом является сохранение состояния выполнения основных уставных обязанностей организации, реализации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования в настоящее время, то режим развития предполагает однозначное представление руководителем и его командой задач о том, что, с какой целью и как должно быть изменено в работе учреждения в завтрашнем дне и отдаленном будущем.

Управление реальностью в режиме «завтрашнего дня» - это управление в режиме развития, которое требует от руководителя дошкольной образовательной организации полное принятие ситуации поиска наилучших механизмов исполнения будущих целей. То есть обдумывание руководителем процесса управления развитием дошкольной

организации - это не только его способность зафиксировать уровень сегодняшней в этом процессе, но и умение предвидеть качественные и количественные изменения его состояния в будущем, объективно определить условия перехода от старого состояния к новому и повышения его качества.

Деятельность дошкольного образовательного учреждения с позиции целостности и будущности выстраивается в триединстве: определения её характеристик, логической структуры и процесса её осуществления [3]. Считаем, что качественное управление развитием учреждения в таком случае, может быть организовано именно с учетом проектного подхода, при использовании которого деятельность в дошкольной образовательной организации соответствует государственно определенным идеям управления развитием страны, циклично завершается в определенной временной последовательности с реально представляемым процессом и результатом.

Таким образом, мы уверены в том, что использование проектного подхода в управлении развитием дошкольной образовательной организации может помочь не совершать ошибок и реализовать проекты, наиболее важные для сегодняшнего этапа развития учреждения, избежать «кризиса идей», достигнуть поставленной цели и планируемых результатов как ключевых показателей деятельности учреждения, эффективно использовать материальные и человеческие ресурсы, соблюсти реальные сроки окончания, осуществлять эффективное межведомственное взаимодействие, сохранить стабильность в социальном окружении независимо от политической ситуации.

Список используемых источников

1. Августманова Т.В. Управление деятельностью образовательной организации с учетом перспективных тенденций образования в интересах устойчивого развития // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 56. – Ч. 7. – с. 3-13.

2. Лившиц В.Б. Управление развитием дошкольного образования в регионе на основе проектного подхода: автореф. дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2007.–35 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/upravlenie-razvitiem-doshkolnogo-obrazovaniya-v-regione-na-osnove-proektnogo-podkhoda#ixzz5UUVNoiR8> (дата обращения: 10.10.2018).

3. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). – Пособие для работников образования, участвующих в инновационной деятельности/ Науч. редактор: канд. пед. наук, доц.

Т. В. Новикова. - М.: Эгвес, 2004. - 119 с.

4. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 октября 2016 г. № 1050 (ред. от 03.10.2018) «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_206009/ (дата обращения: 11.10.2018).

5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 октября 2016 г. № 2165 «Об утверждении плана первоочередных мероприятий по организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации на 2016 и 2017 годы» URL: <http://static.government.ru/media/files/P6XR0VoOjKZwdZZXPO6AVEBTv0LE0vxa.pdf> (дата обращения: 11.10.2018).

6. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. – Авторы-составители М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. URL: www.studmed.ru/view/oleshkov-myu-uvarov-vm-sovremennyy-obrazovatelnyy-process-osnovnye-ponyatiya-i-terminy_986a33dc063.html (дата обращения: 10.10.2018).

7. Табарина Ю.Ю. Проблемы управления развитием дошкольных образовательных учреждений. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2017/12/18/problemy-upravleniya-razvitiem-doshkolnogo-obrazovatel'nogo> (дата обращения: 10.10.2018).

ОТ ИССЛЕДОВАНИЙ К РЕКОМЕНДАЦИЯМ:
ОСВОЕНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Антонов Ю.Е.,

*доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ФГАОУ ДПО «Центр реализации государственной образовательной
политики и информационных технологий»,*

Заслуженный деятель

Российского общества социологов(РОС).

Россия, г. Москва,

uant@rambler.ru

Аннотация. Автор, опираясь в своей статье на анализ успешных практик изучения образовательной области «Основы финансовой грамотности в дошкольных образовательных организациях регионов Российской Федерации, а также на результаты социологического опроса педагогов дошкольных образовательных организаций и родителей воспитанников, предполагают, что успех освоения финансовой грамотности и дальнейшего интереса к экономическим знаниям с дошкольного возраста зависит от создания условий, благоприятных для обучения и степени использования в процессе обучения интерактивных образовательных технологий

Abstract. the Author, based on the analysis of successful practices in the study of the educational field " Fundamentals of financial literacy in preschool educational institutions of the Russian Federation, as well as the results of a sociological survey of teachers of preschool educational organizations and parents of pupils, suggest that the success of the development of financial literacy and further interest in economic knowledge from preschool age depends on the creation of conditions favorable for learning and the degree of use in the learning of interactive educational technologies.

Ключевые слова: финансовая грамотность, дети старшего дошкольного возраста, интеграция, образовательные области, сотрудничество.

Keywords: financial literacy, children of the senior preschool age, integration, educational areas, cooperation.

«Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 годы» утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 25 сентября 2017 г. № 2039-р. В настоящее время знания в области экономики и финансов

необходимы всем возрастным категориям граждан, но особое внимание при этом следует уделять формированию основ финансовой грамотности детей, начиная с дошкольного возраста. Оптимальный вариант – дети старшего дошкольного возраста (5-7 лет), когда ребенок уже постигает азы арифметики. Чем дети раньше узнают о роли денег в частной, семейной и общественной жизни, тем раньше будут сформированы полезные финансовые навыки. Не случайно один из самых известных популяризаторов финансовой грамотности в мире Роберт Киосаки создал игру «Денежный поток для детей», рассчитанную на детей от 5 лет. В этом возрасте информация воспринимается без оценочно и позитивно. В современном мире, где наши дети в будущем столкнутся с роботизацией и цифровой банковской системой, способность к восприятию экономической информации необходимо развивать как можно раньше. Технологии, которые будут при этом использованы, должны быть основаны на концепции обучения через развлечение, смысл которой заключается в том, что знания должны передаваться в понятной, простой и интересной форме, а также в комфортных условиях.

В социологическом опросе, проведенном в ряде субъектов Российской Федерации в рамках государственного задания, принимали участие руководители образовательных организаций, воспитатели, родители воспитанников ДОО. Его результаты показали, что 64,5% респондентов выступили за включение основ финансовой грамотности в программы для дошкольных учреждений. По мнению управленцев, педагогов и родителей отмечается устойчивая тенденция в необходимости освоения программ по основам финансовой грамотности для дошкольников. Среди 5080 респондентов – руководители ДОО (406 чел.), педагоги ДОО (1143 чел.), родители воспитанников ДО (3531 чел.). Основной массив данных получены от респондентов гг. Алагир, Батайск, Владикавказ, Елец, Калининград, Курган, Новочеркасск, Светлый, Севастополь, Чайковский, Чернушка, Чита, Шадринск, Якутск, село Намцы республики Саха-Якутия, поселок Рамоново, республика Северная Осетия-Алания и др.

Потребность включения образовательной области «Основы финансовой грамотности» во ФГОС дошкольного образования зафиксирована как прямыми, так и косвенными вопросами социологического опроса. По мнению педагогов, управленцев и родителей отмечается положительная тенденция в понимании необходимости включения программ по основам финансовой грамотности в образовательный процесс. Выявлено, что часть респондентов считают целесообразным включение образовательной области «Основы финансовой грамотности» во ФГОС дошкольного образования или включение занятий по финансовой грамотности в образовательную деятельность дошкольных

образовательных организаций (58%); не считают это необходимым, утверждая, что «не надо забирать у детей детство» (20%), затрудняются с ответом (22%).

Рис.1. Ответы педагогических работников на вопрос: «Осознание важности, значимости обучения финансовой грамотности с дошкольного возраста» (%%).

	В большей степени	В меньшей степени	Затрудняются с ответом
г. Севастополь	40,1	32,1	27,3
Липецкая область	42,7	39,6	17,7
Калининградская область	64,5	21,3	14,2
Республика Саха Якутия	62,1	29,5	8,4
Пермский край	74,4	11,4	14,2
Республика Северная Осетия-Алания	42,5	27,6	29,9
Курганская область	67,7	19,8	12,5
Ростовская область	56,0	30,6	13,4
Забайкальский край	71,9	14,1	14,1

Самоопределение педагогов, научно-практическое сопровождение программ, взаимодействие с родителями и качественное повышение квалификации являются, по мнению респондентов, важными для обучения детей основам финансовой грамотности. Исследование показало, что занятия по программам, нацеленных на освоение финансовой грамотности детьми старшего дошкольного возраста (по мнению 83,5% педагогов), должно проходить с использованием сюжетно-ролевых игр и игровых моделей проведения занятий с целью формирования умений воспитанников соотносить свои желания с возможностями семьи и выработку у них умения отличать желания от потребностей.

Старшие дошкольники начинают понимать, что труд взрослых идет во благо семьи, для них характерно стремление к самостоятельности. Подражание взрослым проявляется в ведущей деятельности дошкольника - в игре. В игре воссоздаются нормы и процессы жизни.

Семья и дошкольные образовательные организации передают ребенку первый социальный опыт. Добиться намеченных результатов в обеспечении основ финансовой грамотности детей дошкольного возраста невозможно без привлечения родителей, с которыми необходимо вести постоянную разъяснительную работу, т.к. без понимания

родителями данной проблемы невозможно ее устранить силами только дошкольной образовательной организации, и тем более отдельного воспитателя. Главным мотивом введения «Основ финансовой грамотности дошкольников» педагоги дошкольных образовательных организаций (87,19% респондентов) выбрали помощь родителям в социализации и воспитании детей. В дошкольных образовательных организациях Российской Федерации работы по изучению программ ведутся в рамках республиканских и международных проектов. Желание повысить профессиональную компетентность в таком перспективном направлении, как «основы финансовой грамотности дошкольников», в большей степени отражает именно тенденцию поиска путей профессионального роста педагогами ДОО. В нашем исследовании в большей степени в таком профессиональном росте заинтересованы - 78,3%, в меньшей степени - 15,4%, затруднились с ответом-6,3%. Предпочтения в области накопления знаний и навыков для педагогов частично включены в процесс получения новых компетенций. Вполне закономерно, что в оценке мер, способных улучшить жизнь воспитателей, респонденты наибольшее предпочтение отдали таким факторам как «повышение престижа профессии».

Подавляющее большинство руководителей дошкольных образовательных учреждений выбрали обучение своих сотрудников в образовательных организациях системы повышения квалификации - почти 69% опрошенных. 35% выбрали специальные курсы в финансовых организациях и 30% в составе творческой группы, методического объединения соответственно. 22% руководителей предпочитают, чтобы воспитатели самостоятельно повышали свою квалификацию. Менее 17% опрошенных руководителей выбрали обучение на рабочем месте. Получать новые знания в сопровождении тьютора/методиста предпочли для своих воспитателей 13% руководители, 14% руководителей выбрали свой собственный вариант.

Образовательные мероприятия по финансовой грамотности в основном проводятся воспитателями ДОО. В 72,5% дошкольных образовательных организаций такие мероприятия проводятся воспитателями с использованием собственных или заимствованных разработок, при этом в 27,3% дошкольных образовательных организаций образовательные мероприятия строятся на основе собственных авторских разработок воспитателей. Часть дошкольных образовательных организаций поддерживают партнерство с финансовыми организациями, общеобразовательными организациями, музеями, библиотеками, выставочными залами и в проведении различных мероприятий используется ресурс приглашенных социальных партнеров.

В настоящее время востребованными в регионах Российской Федерации программами и проектами по формированию основ финансовой и экономической грамотности у детей дошкольного возраста являются:

- программа «Приключение кота Белобока или экономика для малышей» (4,9% из числа ответивших);
- программа «Афлатун» в рамках социального проекта рассчитана на детей 6-14 лет (для дошкольников программа «Афлатот») и включает восемь последовательных уровней социального и финансового воспитания детей. Программа активно применяется в ДОО Архангельской, Московской и ряда других областей, однако в данном опросе только 0,6% респондентов указали, что они используют материалы данной программы.
- парциальные программы (И.Э. Куликовской, А.Д. Шатовой, А.С. Смоленцевой, Т.И. Шорыгиной и др.) указали 3,8% респондентов;
- формирование элементарных математических представлений в рамках ООП (в т.ч. «От рождения до школы», Радуга, «Детский сад-дом радости») указали 1,3%.

На то, что не реализуются программы по «Основам финансовой грамотности» указали 89,4% респондентов.

Тематизация программ осуществляется на различных методологических основаниях предлагаемых научно-методическими коллективами.

Примеры тематических модулей.

- Что необходимо человеку для жизни? (потребности человека).
- Зачем человеку трудиться? (труд человека, результат труда).
- Современные профессии (банкир, предприниматель и т.д.)
- Покупки (товары и услуги).
- В мире финансов (происхождение денег, деньги разных народов, деньги как средство платежа при купле-продаже, цена).
- «Копейка рубль бережет» (сбережения, семейный бюджет).
- О чем рассказывает реклама (реклама как средство информирования о товаре и услуге, виды рекламы).
- Полезные навыки и привычки в быту (экономия электроэнергии, воды; бережное отношение к результатам труда людей).

Образовательные программы, включающие образовательную область «Основы финансовой грамотности», учитывают образовательные потребности, интересы и мотивы детей, а также членов их семей, в частности, они, как правило, ориентируются на

специфику национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность.

Анализ изданных программ, методических пособий, рекомендаций и публикаций в профессиональных изданиях показывает, что интерес научного сообщества к этой теме увеличивается, однако не всегда он направлен на разрешение проблем в организации занятий по финансовой грамотности в дошкольных образовательных организациях.

1. Недостаточная информированность аудитории, связанной с дошкольным детством (руководители, педагоги, родители), о значимости и необходимости освоения детьми дошкольного возраста основ финансовой грамотности.

Среди барьеров и затруднений при реализации программы «Финансовая грамотность дошкольников» респондентами было указано отсутствие данного направления во ФГОС ДО (58,0%) и отсутствие пособий и методик (58%). Почти 40% респондентов предполагает, что барьером будет отсутствие научно-методического руководства новым направлением в деятельности дошкольных образовательных организаций. 30% опрошенных отметили несовершенство нормативной базы, также около 30% указывают на отсутствие стимулирования за выполнение программы данного направления.

В нашем исследовании респонденты выражают высокий уровень понимания значимости информационно-игровой среды и новых игровых финансовых технологий.

Рис.2. Ответы педагогов на вопрос: «Использование новых сюжетно-ролевых игр и игровых моделей проведения занятий» (%%)

Регион	В большей степени	В меньшей степени	Затруднения с ответом
г. Севастополь	61.6	23.2	15.2
Липецкая область	81.3	15.6	3.1
Калининградская область	85.8	12.0	2.2
Республика Саха Якутия	88.4	7.6	4.0
Пермский край	83.5	14.1	2.4
Республика Северная Осетия-Алания	81.3	11.2	7.5
Курганская область	80.5	14.6	4.9
Ростовская область	78.1	18.7	4.2
Забайкальский край	88.1	5.4	5.5

Респонденты отмечают, что в ряде дошкольных образовательных организаций «Основы финансовой грамотности» ведутся в рамках кружка, за ведение которого стимулируется педагог. Респондент сообщает: «Совершили с детьми экскурсионный поход в банк. Дети узнали много интересного и познавательного: «Как правильно пользоваться терминалом и банкоматом? Что такое электронная очередь, как отличить настоящую купюру от фальшивой?» и многое другое.

Для решения проблем, препятствующих освоению финансовой грамотности на уровне дошкольного образования, на наш взгляд, следует:

- приступить к созданию методических рекомендаций для педагогических работников по организации изучения основ финансовой грамотности в дошкольных образовательных организациях, с учетом игровых финансовых технологий для детей.
- предложить авторам разработать новые парциальных программ по освоению финансовой грамотности в дошкольных образовательных организациях с учетом новых реалий;
- проработать методологию интеграции элементов основ финансовой грамотности в образовательные области ФГОС ДО.
- обеспечить повышение квалификации педагогов ДОО для последующей организации и проведения занятий по основам финансовой грамотности в дошкольных образовательных организациях;
- оказывать всемерную поддержку педагогам дошкольных образовательных организаций посредством курирования и консультирования авторами программ, отделами ИУУ(ИПК) регионов.
- создать электронную библиотеку методических материалов и пособий по финансовой грамотности и экономическому воспитанию, прошедших апробацию и рекомендованных Министерством Просвещения Российской Федерации.
- стимулировать родительскую аудиторию к обсуждению с детьми вопросов, связанных с деньгами и управлением личными финансами, консультировать и предоставлять им для этого соответствующие материалы.
- развивать целенаправленное социальное партнерство дошкольных образовательных организаций с образовательными, финансовыми, государственными и некоммерческими организациями, профессиональными сообществами и ассоциациями с целью обеспечения освоения финансовой грамотности практико-ориентированными занятиями.

Источником получения дополнительных знаний становятся интернет-ресурсы, где происходит знакомство с материалами коллег, возможность обсуждения возникающих вопросов с родителями и воспитателями.

Таким образом, распространение финансовых знаний посредством системы образования является ключевым источником роста финансовой грамотности населения страны. Успех финансового образования в дошкольном образовании зависит от степени использования в процессе обучения интерактивных образовательных технологий, ориентированных на получение практико-ориентированных знаний и формирование соответствующих компетенций; от создания благоприятных условий для обучения: доступность и увлекательная форма изложения, адаптация к возрастным особенностям восприятия, мотивация, непрерывность, финансирование создаваемых авторских образовательных программ в области освоения финансовой грамотности.

Список использованных источников

1. Антонов Ю.Е. Основы финансовой грамотности для дошкольников: мотивы и мнения//Воспитатель ДОУ, №9, 2018, С.6-16.
2. Антонов Ю.Е., Пронина Е.И. Дошкольное образование перспективы устранения профессионального неравенств. //Социальные движения, коллективные действия в условиях социального неравенства. Сборник материалов Круглого стола. МГГЭУ. Москва, 2016.
3. Гришаева Н.П. [Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации: методическое пособие — М.: Вентана-Граф, 2016.](#)
4. Дядюнова И.А., Индык М.Ю. [Развитие коммуникативной культуры ребенка в условиях семьи и дошкольной образовательной организации](#) в сборнике: [профессиональная деятельность педагога в условиях преемственности дошкольного и начального общего образования](#) материалы//Международной научно-практической конференции. 2017. С. 116-120.
4. Дядюнова И.А., Майер А.А. [Управление качеством дошкольного образования \(к вопросу о проектировании региональной модели\)](#) в сборнике: [непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития](#)//Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией С.Ю. Новоселовой. 2017. С. 450-455.
5. Кийосаки, Р. Богатый папа, бедный папа. -М.: Попурри, 2014.

6. Куликовская И.Э. Феномен социокультурной успешности личности // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – Ростов н/Д,- 2012. -№ 3.

7. Международный проект «Афлатун: социальное и финансовое образование детей». Доступ: ew.asou-mo.ru/index.php/home3/item/2570-mezhdunarodnyj-proekt-aflatun-sotsialnoe-i-finansovoe-obrazovanie-detej

8. Приключения кота Белобока, или экономика для малышей. Тетрадь по финансовой грамотности для дошкольников, Волгоград, 2015.

9. Семенкова Е.В., Стахович Л.В. Образовательная программа «Азы финансовой культуры для дошкольников», Вита-Пресс, 2018.

10. Смоленцева А.А. «Введение в мир экономики или мы играем в экономику», М.: Детство-Пресс, 2016.

11. Шатова А.Д. Тропинка в экономику. Программа. Методические рекомендации. Конспекты занятий с детьми 5–7 лет. М.: «Вентана-Граф», 2015. 176 с.

УДК: 159.99

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Адова И. В., МАДОУ №42 «Ивушка»

педагог-психолог, Россия

Городской округ Мытищи

E-mail: Inna-aw@yandex.ru

Аннотация. Профессия педагога – одна из наиболее энергоёмких и сложных, для ее реализации требуются огромные интеллектуальные, эмоциональные и психические затраты, и вследствие этого является одной из наиболее деформирующих личность человека.

Исследования по проблеме профессиональной деформации искусственно выпали из поля зрения ученых и только в последние годы всё более остро заговорили об профессиональных деструкциях педагогов, об их профессиональной пригодности и деформациях. Развитие профессиональных деформаций определяется различными факторами.

Abstract. Everyone knows that the teaching profession is one of the most energy – intensive and complex. For its implementation requires a huge intellectual, emotional and mental cost, and in consequence of this is one of the most deforming the person. Research on the problem of professional deformation artificially fell out of the field of view of scientists and only in recent years, increasingly began to talk about the deviating behavior of teachers, their

professional suitability and deformation. The development of professional deformations is determined by various factors.

Ключевые слова: профессиональная деформация, факторы деформации, деформация личности педагога дошкольной образовательной организации.

Keywords: professional deformation, deformation factors, deformation of the personality of the teacher of preschool educational organization.

В настоящее время большое внимание уделяется повышению качества образования, обновлению в соответствии с требованиям современного общества. Путь, ведущий к повышению качества образования, неотъемлемо связан с научными инновациями, с внедрением новых педагогических идей и технологий. Введение любых инноваций для многих педагогов может сопровождаться стрессом, эмоциональными и нервными перегрузками, педагогам бывает трудно адаптироваться к новым условиям, которые диктуют происходящие изменения, в особенности тем, которые имеют достаточно большой стаж работы.

Профессиональный путь человека неизбежно сопровождается изменениями в структуре личности, когда, с одной стороны, происходит усиление и интенсивное развитие качеств, которые способствуют успешному осуществлению деятельности, а с другой - изменение, подавление и даже разрушение структур, не участвующих в этом процессе.

С одной стороны профессиональное становление обусловлено уже сформировавшимися качествами личности специалиста, с другой – профессиональная деятельность вызывает определенные личностные изменения. Деформации происходят от того, что под влиянием условий труда или возраста у человека ослабевают (или вовсе угасают) некоторые позитивные психические качества.

Профессиональные деформации – это негативные изменения личностного и деятельностного плана, возникающие под воздействием профессии. Они носят деструктивный (разрушающий) характер и способны при определенных условиях стать устойчивыми личностными и поведенческими характеристиками педагога дошкольного образования.

Педагогическая профессия отличается повышенными требованиями к социальной перцепции, коммуникативным способностям, умению взаимодействовать с детьми продуктивно и творчески

Например, у педагога снижается эмпатия, сопереживание ребенку. Это может проявляться эмоциональным равнодушием, безразличием к воспитаннику.

Существуют объективные и субъективные факторы, влияющие на профессиональные деформации [3].

К объективным факторам необходимо отнести:

- ухудшение социально-экономических условий и жизнедеятельности;
- возрастные психологические изменения (ухудшение здоровья, ослабление психических процессов, интеллектуальная беспомощность);
- эмоциональная насыщенность педагогической деятельности;
- педагогические стереотипы;
- успешность профессиональной деятельности, а также случайные события и неблагоприятные обстоятельства в реализации профессиональных планов.

Субъективные факторы определяются качествами личности самого педагога, а именно:

- низкой активностью педагога, вследствие чего невозможно саморазвитие;
- психологическими качествами (агрессивность, пассивность и др.).

Влияние совокупности объективных и субъективных факторов возникают профессиональные нарушения:

- отставание, замедление профессионального развития по сравнению с возрастными и социальными нормами;
- дезинтеграция профессионального развития, распад профессионального сознания и как следствие – конфликты в профессии;
- низкая профессиональная мобильность, неумение приспособиться к новым условиям труда и дезадаптация;
- несогласованность отдельных звеньев профессионального развития, когда одна сфера как бы забегает вперед, а другая отстает (например, мотивация к профессиональному росту есть, но мешает отсутствие целостного профессионального сознания);
- ослабление ранее имевшихся профессиональных данных, способностей, мышления;
- появление негативных качеств;
- прекращение профессионального развития из-за профессиональных заболеваний или потеря трудоспособности [4].

Профессиональная деформация представителей педагогической профессии проявляются в следующих феноменах.

Дидактизм – повышенная склонность педагога к обучению. Выражается в поучениях, нравоучениях, наставлениях, объяснениях, рекомендациях. Особенно ярко это

проявляется в повседневном общении, за рамками профессиональной деятельности: высказываются в негативной форме замечания, выговоры окружающим за определенные проступки и действия. Педантизм – чрезмерно выраженное стремление к порядку и его организации за пределами компетенции педагога. Данная деформация заметна на фоне так называемого творческого беспорядка на рабочем месте. Довольно часто приходится наблюдать картину наведения порядка детьми в группе и беспорядка на рабочем месте педагога. Вербализм – гипербобщительность, выходящая за пределы коммуникабельности. В психологии общения принято различать общительность (общение со всеми и обо всем) и коммуникабельность (целевая и управляемая общительность). Поскольку общение – основное средство педагогической деятельности, оно отражает основные профессиональные деформации и само, в свою очередь является каналом их приобретения. Фантазийность – развитое воображение педагога не всегда согласуется с развивающимся воображением детей. В большинстве случаев такой разрыв компенсируется фантазией, что выражается в таких явлениях, как «сюрпризный момент» и мысленный «виртуальный» эксперимент.

Эмоциональное выгорание – педагог реже совпадает с детьми эмоционально. Например, говоря «Как я рад», он не сопровождает свою речь соответствующими эмоциями. Как правило, недостаток позитивных эмоций к концу рабочего дня педагог компенсирует эмоциями негативными.

Недостаточный уровень развития рефлексии – педагог не способен к самоанализу и конструированию своего развития. Это не позволяет выработать адекватные социальным ожиданиям модели поведения. Так как педагогу необходимо видеть всех и каждого, то он не только не способен к децентрации, но и к элементарной концентрации. Так же недостаток рефлексии возникает из-за механической работы с детьми. Это проявляется в организации режимных моментов, когда педагог чаще вынужден ориентироваться на временные требования, чем на желания и потребности детей.

В идеальном плане вся работа педагога дошкольного образования должна строиться как удовлетворение спонтанных, сиюминутных потребностей детей. На самом деле часто происходит обратное: желания детей вынужденно корректируются и даже игнорируются. Не следует забывать, что в условиях фронтального обучения реализация принципов индивидуализации и дифференциации невозможна. Данная попытка фактически заменена уловкой «работать с каждым, как со всеми, а со всеми, как с каждым». Чем чаще педагог включается в мир ребенка посредством «выхода из себя», тем реже он возвращается в себя.

Синкретизм и эклектизм мышления обусловлен спецификой детского восприятия и мышления: преобладание наглядных технологий (показ, демонстрация, проект и т.д) основано на развитости образных и действенных форм восприятия и мышления ребенка. В условиях разноуровневого развития детей и необходимости работать со всеми детьми одновременно педагогу приходится сочетать подчас несочетаемые элементы – наглядность (действенность) и образность (опосредованность) мышления.

Недостаточный уровень саморегуляции, с одной стороны, - следствие перечисленных выше деформаций, с другой – в период подготовки и адаптации к профессии обуславливает несформированность базовых качеств педагога дошкольного образования. Саморегуляция включает в себя функции самоуправления и демонстрирует их уровень, а также способность педагога изменяться внешне и внутренне.

Представленные выше проявления деформации требуют выработки алгоритма их коррекции и компенсации.

В качестве некоторых видов компенсаций в научных источниках предлагаются:

- самопринятие и самоподтверждение;
- работа над собой;
- профессиональный образ жизни (планирование распорядка дня, недели, месяца; при возможности планирование карьеры, четкое различие или, наоборот, принципиальное отсутствие границ между профессиональными и бытовыми ситуациями и др.);
- индивидуальный стиль деятельности, способы прогнозирования развития профессиональных ситуаций, особенности саморегуляции, индивидуально удобные темп и приемы организации работы [5].

В связи с вышесказанным возникает необходимость психологического сопровождения педагогов дошкольной образовательной организации, как со значительным стажем работы, так и молодых специалистов.

В процессе психологического сопровождения профессиональной деятельности педагогов первоочередной задачей является формирование представления о феномене профессиональной деформации. Это необходимо сделать для того, что бы у педагогов появилась мотивация к дальнейшей работе. Следующий этап в работе должен быть направлен на формирование мотивации к профессиональному самосовершенствованию личности, ведь только работа над самим собой может привести к успешной профессиональной деятельности, удовлетворяющий как самого педагога, так и приводящей к повышению качества образовательного процесса. Также необходимо об

обучение навыкам и приемам саморегуляции; навыкам эффективного взаимодействия; способствовать снятию эмоционального напряжения и оптимизации самооценки.

Важность данной работы неоспорима, ведь если мы не создадим условия для благоприятного развития и становления личности педагога дошкольной образовательной организации, то в дальнейшем может произойти подавление и нивелировка профессионально важных качеств личности, а это в свою очередь негативно скажется на подрастающем поколении.

Список используемых источников

1. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Вьюшкина Д.А. Профессиональная деформация педагога // Молодой ученый. – 2016. – № 3. – С. 990-992.
3. Гафнер В.В. Профессиональная деформация и профессиональная компетентность педагога // ОБЖ. Основы безопасности жизни, 2004. – № 10. – С. 22-24.
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: Уч. для вузов. – М.: Академич. проект, 2005. – 240 с.
5. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

*Атякшева Т.В.,
АСОУ
кафедра
дошкольного образования,
старший преподаватель
Россия, Москва
E-mail: prepTatiana@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена проблеме применения системного подхода к приобщению детей дошкольного возраста к детской литературе. Раскрываются основные педагогические затруднения по организации работы с детской литературой. Делается вывод о возможности использования системного подхода в целях исследования литературных интересов у всех

Annotation. The article is devoted to the problem of applying a systematic approach to the introduction of preschool children to children's literature. The main pedagogical difficulties of organizing work with children's literature are revealed. The conclusion is made about the possibility of using a systematic approach to the study of literary interests of all

Ключевые слова: системный подход, окружающая среда, детская литература, приобщение, педагогические затруднения.

Key words: system approach, environment, children's literature, introduction, pedagogical difficulties.

Детская художественная литература служит эффективным средством развития и воспитания детей дошкольного возраста, она оказывает большое влияние на развитие и обогащение речи и коммуникативных умений детей дошкольного возраста. Детская литература открывает и объясняет ребенку мир окружающей действительности, мир человеческих отношений. Она обогащает эмоции, развивает воображение и дает ребенку прекрасные образцы родного литературного языка.

Детская литература - это произведения, созданные специально для детей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей их развития. Появилась детская литература, в конце XV века. Детская литература развивалась в соответствии с социальными запросы

общества. Посредством детских книг ребенок знакомился с первыми стихотворениями, первыми рисунками и иллюстрациями, а первые литературные диалоги с книгой помогали детям построить первые диалоги со сверстниками. Первая светская печатная книга азбука Ивана Федорова тоже предназначалась детям. Он впервые посредством книги обратился к родителям, понимая важную роль взрослых в деле обучения и воспитания детей. Выдающиеся деятели екатерининской эпохи, как Н.И. Новиков, Н.Г.Курганов, А.Т. Болотов, Н.М. Карамзин сыграли важную роль в признании детской литературы. Через свои литературные произведения они настойчиво прививали детям мысль о добре и порядочности, всемерно расширяли представления детей об окружающем мире. Н.И. Новиков, много сделавший для развития детской литературы и детского чтения, считал, что детей очень важно учить рассуждать над текстом и прилагать усилия высказывать свое мнение и понимание взаимоотношений в окружающем мире. Одним из первых в отечественной методике детского чтения Н.И. Новиков определил круг детского чтения.

Таким образом, мы видим, что детская художественная литература имеет больший вес в развитии детей, но взрослые и дети относятся к ней каждый по-своему.

Педагоги видят в разных жанрах детской литературы особое воздействие: рассказы позволяют детям дошкольного возраста познать лаконичность и точность слова; стихи помогают улавливать музыкальность, напевность, ритмичность родной речи; сказки раскрывают перед ними меткость, выразительность и образность языка, показывают, как богата родная речь юмором, живыми и образными выражениями, сравнениями.

Родители (законные представители) воспринимают детскую литературу по-разному: один уважительно относится к ее истории, наслаждается богатством ее художественных достижений, создают семейные библиотеки детской литературы; другой видит в ней забаву для маленьких, недостаточной для глубокого внимания и предлагают как игрушку; третий вообще не имеет представления о том, что такая литература существует.

Дети в соответствии со своими индивидуальными особенностями проявляют разное отношение к детской художественной литературе: одни негативно относятся, другие позитивно, а третьи безразлично. Детская художественная литература сопровождает человека с первых лет жизни. И поэтому нам необходимо воспитать творческих читателей.

Целью нашего исследования стало рассмотрение особенности приобщения детей дошкольного возраста к детской художественной литературе.

Для достижения поставленной цели мы определили решение следующих задач:

1. Изучить литературные интересы каждого участника образовательного процесса.

2. Определить основные методы и формы приобщения детей дошкольного возраста к детской художественной литературе.

Нами был проведен опрос родителей (законных представителей), педагогов и детей 5-7 лет академической площадки МАДОУ № 30 «Ладушки» Пушкинского муниципального района Московской области по теме «Круг чтения моего». В опросе приняли участие 16 педагогов, 75 детей и 102 родителя. Анализ материалов опроса дал следующие результаты:

Обзор круга чтения литературы педагогами:

- ✓ методическая - 30%
- ✓ детективная – 10%
- ✓ детская – 40%
- ✓ компьютерная – 4%
- ✓ газеты и журналы – 6%
- ✓ классическая и современная – 10%

Обзор круга чтения литературы родителями:

- ✓ детективная – 14%
- ✓ детская – 21%
- ✓ компьютерная – 16%
- ✓ газеты и журналы – 39%
- ✓ классическая и современная – 6%
- ✓ не читают – 4%

Обзор круга литературных предпочтений у детей дошкольного возраста:

- ✓ сказки – 13%
- ✓ стихотворения – 18%
- ✓ рассказы о животных и природе – 27%
- ✓ рассказы о детях – 15%
- ✓ занимательные энциклопедии – 10%
- ✓ детские журналы – 11%
- ✓ народный фольклор – 8%

Из материалов опроса мы также выяснили:

- что в основном родители за ранее обучение чтению детей дошкольного возраста и их мотивация состоит в том, что легче детям будет учиться в школе и сам себе сможет почитать;

- 72% детей высказали желание, чтобы им читали родители дома и только 34% детей высказали желание, чтобы им читали воспитатели в детском саду;

- родители и педагоги больше внимания уделяют процессу чтения, а не обсуждению содержания литературного произведения, героев, их эмоционального состояния и поведения;
- при ознакомлении с детской художественной литературой дети дошкольного возраста чаще пассивны, чем активны;
- просмотр совместных телевизионных передач родителей с детьми составляет 87%, а совместное чтение только 34%;
- только 28% семей и педагогов имеют личную библиотеку детской художественной литературы, которая передается из поколения в поколение;
- 23% родителей и педагогов сохранили свои детские книги;
- лишь 11% родителей и педагогов, за не имением места для хранения книг, отдали в поселковую библиотеку или знакомым.

В целом дошкольный возраст характеризуется пытливостью, любознательностью и большим интересом к детской художественной литературе. Но если естественная любознательность и интерес ребенка не удовлетворяется, он становится пассивным и безразличным к детской художественной литературе. И хорошим, активным читателем в будущем он не станет. Главная ценность дошкольного возраста - высокая эмоциональная отзывчивость на художественное слово, способность сопереживать, с волнением следить за развитием сюжета, ждать счастливой развязки, поэтому мы и говорим о возможности и необходимости формирования литературного вкуса с раннего возраста.

Для успешного приобщения детей дошкольного возраста к детской художественной литературе следует:

- создать развивающую предметно-пространственную среду по ознакомлению детей с детской литературой;
- обеспечивать развитие интереса детей к разным жанрам детской литературы;
- вхождение детей дошкольного возраста в читательское сообщество в семье и в детском саду;
- расширение приоритетов в жанрах детской литературы;
- развитие основ личностной активности детей дошкольного возраста в общении с книгой;
- активное включение детей дошкольного возраста во взаимодействие с книгой;
- воспитание эмоциональной отзывчивости детей дошкольного возраста на слушание литературного произведения;

- освоение детьми дошкольного возраста навыков бережного обращения с книгой.

Основные направления использования детской художественной литературы в работе с детьми младшего дошкольного возраста:

1. Выразительное чтение детской художественной литературы.
2. Чтение стихотворений на праздниках.
3. Рассказывание русских народных сказок.
4. Рассматривание рисунков по содержанию литературного текста.
5. Разыгрывание несложных сценок по содержанию литературного произведения.
6. Рассматривание книжных иллюстраций.
7. С помощью картинок общаться с ребенком, рассказывать и показывать объекты окружающей действительности.
8. Чтение литературного произведения по ролям.
9. Пропевание или проговаривание народных песенок в подвижных и хороводных играх.
10. Познакомить детей с небылицей.

Основные направления использования художественной литературы в работе с детьми среднего дошкольного возраста:

1. Упражнять детей в пересказе литературных произведений (целиком, по частям, с использованием элементов драматизации);
2. Продолжать формировать интерес к книгам, их рассматриванию;
3. Знакомить с произведениями разных жанров;
4. Заучивать стихотворения и выразительно их читать;
5. Познакомить с юмористическими произведениями.
6. Продолжать работу по ознакомлению детей со скороговорками, считалками, загадками;
7. Познакомить детей с народными и авторскими небылицами.

Основные направления использования художественной литературы в работе с детьми старшего дошкольного возраста:

1. Проводить литературные конкурсы и викторины;
2. Воспитывать у ребенка потребность рассматривать книгу и иллюстрации.
3. Помогать детям видеть основные различия между сказкой, рассказом, стихотворением;

4. Удовлетворять потребности детей в свободном общении с художественной литературой;
5. Поддерживать инициативу детей в реализации себя в играх, драматизациях и спектаклях по мотивам литературных произведений;
6. Регулярно предоставлять в распоряжение детей книги для рассматривания;
7. Интересоваться, какие мысли появились у ребенка в процессе самостоятельного ее рассматривания;
8. Систематически организовывать выставки художественной литературы в книжном уголке;
9. Создавать с детьми альбомы со считалками, скороговорками, небылицами;
10. Помогать выбирать стихотворение по своему усмотрению, учить обосновать свой выбор;
11. Проводить конкурсы юных чтецов.

Детская художественная литература в умелых руках взрослых творит чудеса:

- ✓ расширяет детский кругозор;
- ✓ вводит в богатый мир образов, отражающих жизнь;
- ✓ прививает любовь к художественному искусству;
- ✓ развивает эмоционально-речевую деятельность;
- ✓ развивает позитивное отношение к жизни;
- ✓ развивает литературный и художественный вкус;
- ✓ способствует появлению собственных суждений о произведении;
- ✓ появляются потребности высказывать свое мнение, может даже отличное от других, умение аргументировать его.

Используя детские художественные произведения, воспитатели и родители ведут детей дошкольного возраста в мир детской литературы. Вместе с ними на короткое время они становятся участниками книжных событий, вместе с героями произведений сопереживают, радуются и печалются в происходящих с ними событиях. Чтение художественной литературы выступает как одна из форм детско-родительских отношений. Воспитание интереса к чтению книг не должно ограничиваться каким-либо одним аспектом, например, восприятие художественных произведений формируется только через чтение, а вовлекать ребенка в активное взаимодействие с книгой посредством всех видов детской деятельности. Интересные встречи с детской художественной литературой в условиях дошкольной образовательной организации должны проходить системно, каждый день в свободной жизнедеятельности ребенка, с учетом его книжных интересов и плавно переходить в семейное чтение и обсуждение.

Список используемых источников

1. Зябкина В.В., Микляева Н.В. и др. Развитие способностей средствами ознакомления дошкольников с художественной литературой: метод. пособие / под ред. Н.В. Микляевой. - М.: УЦ «Перспектива», 2010.
2. Чиндилова, О.В. Чтение художественной литературы как вид деятельности старших дошкольников. [Текст] / О.В. Чиндилова. // Начальная школа : плюс до и после. – 2010. – № 5. – С. 74-77.
3. Чиндилова, О.В. Психолого-педагогические основы речевой деятельности старших дошкольников. // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. Научно-практический журнал. [Текст] / О.В. Чиндилова. – Москва-Воронеж, 2010. – № 3(19) – С. 119-125.

УДК 37.013.77.

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ГЕНДЕРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА

*Бычкова Е.С.,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»,
кафедра психологии, педагогики и специального образования, старший
преподаватель
Россия, г. Липецк
E-mail: elenalogos@mail.ru*

Аннотация. В данной статье рассматривается значимость сообщества родителей и воспитателей в вопросах гендерного развития дошкольников. Приведены утверждения великих педагогов и обществоведов о необходимости различий в воспитании детей. Показана роль образовательных учреждений как социального института поло-ролевой социализации.

Abstract. This article discusses the importance of community parents and caregivers in the gender development of preschool children. Given the statements of the great educators and social scientists about the need for differences in the upbringing of children. The role of educational institutions as a social institution parallel socialization.

Ключевые слова: гендерное воспитание; гендерные различия; родители; воспитатели; дошкольник.

Keywords: gender education; gender differences; parents; educators; preschoolers.

«Настоящий мужчина», «настоящая женщина» говоря это, мы имеем в виду не столько биологический пол, сколько определённые социально-психологические характеристики. С появлением в семье сына, дочери каждый родитель стремится воспитать его или её в соответствии с образом мужественности или женственности, который сложился в обществе. Мальчика мы хотим видеть сильным, целеустремлённым защитником, девочку же – хозяйственной, хорошей матерью в будущем.

Жан-Жак Руссо, отмечал: «Женщинам и мужчинам вести себя нужно по-разному: мужчина должен опираться только на собственные суждения, не врать, проявлять прямоту, добросовестность, а женщине учитывать мысль других людей, быть стеснительной, хитрой, кокетливой» [2, с.165].

Джон Локк утверждал, что система воспитания должна ориентироваться на детей знати и предлагал воспитывать джентльмена в домашних условиях под надзором специально подготовленного воспитателя. Джентльменам он советовал изучать различные языки: латинский, английский, французский, так же необходимым считалась география, математика и философия. Леди должна была владеть танцами, пением, искусством [4, с 341].

Вопросами гендерного воспитания занимались и отечественные педагоги-ученые. Например, К. Ушинский стоял на позициях общего воспитания, выступая против патриархального подхода в воспитании, а Сухомлинский считал, что юноши должны получать мужское, девушки — женское воспитание. Он указывал на необходимость полового воспитания юношей и девушек на основе гармонии и взаимоуважения.

Гендерное развитие детей становится предметом активного обсуждения и современных российских педагогов. Во многих городах России были открыты центры гендерных исследований, которые занимаются концепцией гендерного воспитания в образовательном процессе, здесь разрабатывались необходимые методические программы для работников ДОУ (программа гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста «Мальчики и девочки – два разных мира»; «Мальчики и девочки – кто они?», М. А. Радзивилова и другие).

Важность основ гендерного развития ребенка рассмотрено и в документах:

- Указания Комиссии по вопросам положения женщины в Российской Федерации при Правительстве РФ от 22 января 2003 года;
- Приказ Министерства образования от 17 октября 2003 года «Об освещении гендерных вопросов в системе образования».

Само гендерное воспитание представляет собой процесс возвращения в ребенке тех качеств и навыков, которые характерны для его пола. Женщины и мужчины устроены по-разному, разная у них физиология и разная программа и динамика развития. У девочек и мальчиков разные гормоны, разное мышление, разные доминирующие каналы восприятия. Задача гендерного воспитания развить природные задатки, направить их в нужное русло. Должна быть четкая идентификация полов. Тогда юноше не захочется краситься и надевать платье, а девушке отращивать бороду.

По определению И. В. Кичевой «Гендерное воспитание — это половое воспитание с позиций гендерного подхода, который предполагает гармонизацию поло-ролевого взаимодействия на принципе равных прав и возможностей личности, независимо от половой принадлежности» [3, с.136].

И в настоящее время эта проблема достигла пика актуальности. Всё дело в том, что ребенок уже в раннем возрасте начинает усваивать свою половую принадлежность, а к семи годам у него уже формируется гендерная устойчивость, т.е. осознание того, что принадлежность к полу сохраняется независимо от его желаний.

Процесс гендерного воспитания, как говорит ряд отечественных (В.Е. Каган, Т.А. Репина и др.) и зарубежных исследователей (Л. Кольберг, Э. Маккоби), является важной и неотъемлемой частью общего процесса воспитания. Поэтому в основе гендерного воспитания заложено нравственное воспитание, общие цели которого одинаковы для представителей обоих полов, но личностные качества мальчиков и девочек дифференцированы.

Учитывая все эти мнения, можно определить следующие задачи:

- Развитие умений соотносить свое поло-ролевое поведение с поведением других, адекватно оценивать поло-ролевое поведение сверстников и своё собственное;
- Формирование представлений о «женских» и «мужских» видах деятельности, профессиях, как внешних, так и внутренних аспектах мужественности и женственности;
- Формирование основ гуманного отношения к взрослому, сверстникам своего и противоположного пола;
- Развитие понимания партнерского характера жизни в семье и ДОУ;
- Развитие у детей интереса к культуре и традициям русского народа.

Для формирования гендерных различий у дошкольников можно использовать разнообразные формы и методы - занятия по изобразительной деятельности, по

театрализованной деятельности, сюжетно-ролевые игры на семейно-бытовые темы, праздники, тренинги, беседы, консультации и многое другое.

Начнем с того, что гендерное воспитание дошкольников начинается в семье. Поэтому родители должны подходить к процессу воспитания мальчиков и девочек по-разному. Что касается отношения к девочкам в семье, то родителям необходимо помнить свою основную задачу: окружить дочку максимальным вниманием, заботой, относиться к ней с уважением. Маме надо изыскивать постоянное время для «женских секретов», чтобы девочка привыкла к мысли, что ей всегда есть с кем поделиться сокровенным. А еще, конечно, надо привлекать к своим женским хозяйственным заботам, к готовке, какому-то рукоделию.

Гендерное развитие мальчика в семье предполагает сдерживание эмоций в общении с ним. Иначе в ребенке может быть подавлено его мужское начало. Одинаково вредны и разговор на повышенных тонах или даже окрики, и сюсюканье. В отношении мальчика надо постоянно помнить самим и подчеркивать в беседах с ним, что он не только сын, но и защитник – в роли будущего мужа, отца. Должна приветствоваться инициатива сына в желании делать какую-то мужскую работу, играть с «мужскими» игрушками, носить «мужскую» прическу.

Таким образом, уже в семье начинается процесс, направленный на формирование осознания ребенком модели правильного социального поведения.

Важность воспитателя в процессе гендерного развития и воспитания ребенка-дошкольника тоже велика. Оно заключается в том, что в данном возрастном периоде состоится определение детьми и принятие на себя гендерной роли:

- 1) к возрасту 2-3 лет дети начинают понимать, что они либо девочка, либо мальчик, и обозначают себя соответствующим образом;
- 2) в возрасте с 4 до 7 лет формируется гендерная устойчивость: детям становится понятно, что гендер не изменяется: мальчики становятся мужчинами, а девочки – женщинами.

Гендерное воспитание в детском саду происходит буквально в любом процессе – образовательном, игровом, музыкальном и других. В организации этих процессов для воспитателя главное учитывать психологические и физические особенности развития мальчиков и девочек.

В настоящее время все больше специалистов в области дошкольного воспитания указывают на то, что при воспитании ребенка-дошкольника в семье и в образовательном учреждении существует много проблем, связанных с формированием у детей гендерной

идентичности (унификация полов; притупление чувства гендерной принадлежности; рост неадекватных форм поведения среди молодежи; рост проблем, связанных с одиночеством и нестабильностью супружеских браков), решение которых становится вполне реальным, если подойти к ним с учетом современных достижений психологии и педагогики.

Таким образом, малыш, появившийся на свет, уже личность, а каждая личность по-своему уникальна, ей можно и нужно привить лучшие качества, но ни в коем случае не «переделывать» пол. Поэтому мальчиков и девочек не нужно воспитывать одинаково. Каждый из них по-разному чувствует, переживает и воспринимает окружающий мир. Родителям необходимо придерживаться традиционной концепции гендерного воспитания детей дошкольного возраста, а воспитатели должны помочь им в этом. Благодаря такому подходу из девочек вырастают нежные, заботливые, понимающие женщины, способные утешить в трудные минуты, а из мальчиков – бесстрашные, сильные мужчины, которые могут справиться со всеми трудностями и защитить близких и нуждающихся людей в случае опасности. Дети должны точно различать пол и знать, что есть мальчики, а есть девочки: «он» и «она», а не «оно»!

Список использованных источников

1. Гендерное воспитание дошкольников. - Гродно: УО «Гродненский ГОИПК и ПР и СО», 2005. - С. 3.
2. Джурицкий А.Н. История образования и педагогической мысли: Учебник для вузов. - М.: Владос, 2003 – 350 с.
3. Кичева И.В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века. – Пятигорск: издательство ПГЛУ, 2004. 324 с.
4. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учебное пособие. - М.: Гардарики, 2007 – 603 с.

УДК 373.24

МОДЕРНИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

*Волошина Л.Н.,
док.пед.наук, профессор,
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет»,
профессор кафедры дошкольного и специального
(дефектологического) образования,
Россия, Белгород,
voloshina_l@bsu.edu.ru*

Аннотация. В статье дается научное обоснование структуры и технологии управления физкультурно-оздоровительной деятельностью дошкольной организации, работающей в инновационном режиме. Приводятся результаты мониторинга физкультурно-оздоровительной деятельности, свидетельствующие об эффективности модернизированной технологии управления в укреплении здоровья детей.

Annotation. The article gives a scientific substantiation of the structure and technology of management of sports and recreational activities of preschool organizations operating in an innovative mode. The results of monitoring of sports and recreational activities, indicating the effectiveness of the modernized management technology in improving the health of children.

Ключевые слова: физкультурно-оздоровительная деятельность; технология; управление; модернизация; дошкольное образование; мониторинг; оценка результативности.

Key words: physical culture and health-improving activity; technology; management; modernization; preschool education; monitoring; performance evaluation.

На протяжении последнего десятилетия наблюдается высокая активность педагогических коллективов дошкольных учреждений в поиске и апробации новых программ, технологий, средств и методов, направленных на укрепление здоровья детей, обогащение их двигательного опыта, развитие двигательных способностей.

К сожалению, не смотря на приоритетность функций охраны и укрепления здоровья в ДОУ, инновационные преобразования, тенденцию снижения показателей

здоровья, физического развития, физической подготовленности пока остановить не удалось. О чем свидетельствуют следующие факты.

По данным Научного центра здоровья детей РАМН за последние десять лет в 2,7 раза сократилось число дошкольников с первой группой здоровья. Общая численность здоровых детей не превышает 10%, 60—70% детей имеют морфофункциональные отклонения [7]. В ряде педагогических исследований отмечается, что физическую подготовленность ниже возрастных норм имеет 1/3 дошкольников. Естественная биологическая потребность дошкольника в движениях удовлетворяется лишь на 60% [1;4]. При этом актуальной остается проблема взаимоотношений с социальным миром. Особенно это касается опыта взаимодействия со сверстниками в подвижных играх.

Одной из причин снижения показателей здоровья и физических кондиций детей является недостаточная эффективность физкультурно-оздоровительной деятельности в дошкольных учреждениях.

Анализ современных исследований свидетельствует о наличии следующих проблем:

- не в полной мере осуществляется личностно-ориентированный подход в реализации задач физического воспитания дошкольников. Педагоги испытывают затруднения в организации физического воспитания детей с ОВЗ, двигательно-одаренных детей;

- наблюдается незавершенность в разработке механизмов регулирования двигательной активности дошкольников в зависимости от особенностей развития, состояния здоровья, уровней физической подготовленности и региональных условий жизнедеятельности. Это является причиной снижения силы и работоспособности скелетной мускулатуры, что влечет за собой рост нарушений опорно-двигательного аппарата, задержку возрастного развития физических качеств;

- стихийный характер внедрения инновационных программ и технологий в отдельных дошкольных учреждениях не позволяет достичь желаемых результатов [1;2;4;5].

Качество физкультурно-оздоровительной деятельности напрямую зависит от управления. Исходя из возможностей и условий, каждое ДОУ определяет приоритеты в физкультурно-оздоровительной деятельности, обеспечивает создание под них информационно-методической и материально-технической базы, организацию непрерывного педагогического образования. Доминирующим компонентом перемен в управлении физкультурно-оздоровительной деятельностью является построение вариативной системы физического воспитания и развития детей, реализация

регионального подхода, групповых и индивидуальных стратегий воспитания здорового дошкольника.

Целью нашего исследования стала модернизация линейно-функциональной структуры управления физкультурно-оздоровительной деятельностью дошкольных учреждений, работающих в инновационном режиме.

3. Организация и методы исследования

Далее мы представим научное обоснование модернизированной технологии управления физкультурно-оздоровительной деятельностью МАДОУ № 69 «Сказка» г. Белгорода на основе анализа результатов его экспериментальной деятельности, инновационного опыта, показателей эффективности физкультурно-оздоровительной деятельности.

4. Результаты исследования и их обсуждение.

Дошкольное образовательное учреждение, работающее в поисковом режиме, ориентировано на создание условий для сохранения психического и физического здоровья каждого ребенка, обеспечение эмоционального благополучия детей, организацию общности пространства детско-взрослого взаимодействия с учетом ведущей деятельности возраста, развитие каждого ребенка, как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой, оказание педагогической поддержки в сохранении и развитии индивидуальности каждого ребенка-дошкольника [1;5].

Задачи и структура деятельности дошкольного учреждения, как ресурсного центра «Здоровый дошкольник», экспериментальной площадки Российской академии образования, требуют гибкой специальной системы управления, способной обеспечить высокую эффективность физкультурно-оздоровительной деятельности субъектов образовательного процесса.

Управление осуществляется по линейно-функциональной и матричной структурам. По мнению ряда авторов, эти структуры наиболее удобны, оптимальны в условиях инновационной деятельности [2;3;4]. Введение в структуру элементов матричного управления обеспечивает условия для проектной и исследовательской работы педагогического коллектива по реализации программы развития, экспериментального проекта.

Важно, что технология управления физкультурно-оздоровительной деятельностью обеспечивает единство управленческого действия руководителя, педагогов, детей, родителей, основываясь на принципах демократизации, дифференциации и индивидуализации обучения, воспитания, развития. Проектирование управления физкультурно-оздоровительной деятельностью представлено в программе развития ДОУ,

годовом плане, плане деятельности ПМПК, групповых проектах и календарно-тематическом планировании, индивидуальных образовательных программах и маршрутах, картах-прогнозах физического воспитания и развития ребенка. Систему управления физкультурно-оздоровительной деятельностью можно представить в технологической цепочке, которая включает следующие компоненты: диагностика, целеполагание, планирование, организация деятельности, диагностика, коррекция.

Поиск новых подходов педагогического коллектива к оздоровлению базируется на многофакторном анализе внешних воздействий, мониторинге состояния здоровья каждого ребенка, учете особенностей его состояния и в индивидуализации профилактических мероприятий. В связи с этим в ДОУ сложилась определенная система управления физкультурно-оздоровительной работой, цель которой - обеспечение условий для формирования физически, социально, психологически здоровой личности ребенка. В ходе экспериментальной работы были обоснованы технологические блоки организации и управления процессом физического воспитания: физкультурно-оздоровительный, реабилитационно-корректирующий, информационно-научный, психолого-педагогической коррекции, духовно-национальный, ландшафтно-средовой, научно-методический, семейно-поведенческий, медико-профилактический.

Эти блоки комплексно охватывают все направления управления физкультурно-оздоровительной деятельностью ДОУ и обеспечивают технологический подход ее реализации.

Эффективность управляющей системы ДОУ зависит от многих факторов. Прежде всего, от характера образовательной системы, зрелости коллектива, потенциальных возможностей педагогов, интенсивности образовательной деятельности. Образовательный уровень, опыт работы, профессионализм коллектива позволяют достаточно успешно реализовать представленные технологические блоки. Это подтверждается положительной динамикой показателей здоровьеориентированной деятельности ДОУ (табл. 1).

Таблица 1

Показатели здоровьеориентированной деятельности ДОУ

Показатели	2014	2017
Индекс здоровья	26,7	34
Количество пропущенных дней по болезни одним ребенком	11,3	8,2
% часто болеющих детей	51,5	12,1

% детей, испытывающих психо-эмоциональное напряжение средней степени	24,6	21,3
% детей с низким уровнем социальной адаптации	22,1	18,2
% информированности детей о здоровье и здоровом стиле поведения (старший дошкольный возраст)	32,6	54,6
% детей имеющих высокий и средний уровень гигиенической культуры	63,7	79,2

Для изучения статистической значимости различий средних величин по U-критерию Манна-Уитни, полученных в ходе проведения методик, использованных для изучения показателей здоровьесориентированной деятельности ДОО (табл.1), были выдвинуты две гипотезы: гипотеза H_0 о том, что нет различий между показателями результативности здоровьесориентированной деятельности ДОО в 2014 и 2017 году, и гипотеза H_1 о наличии различий между показателями результативности здоровьесориентированной деятельности ДОО в 2014 и 2017 году.

Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 8. $U_{эмп} = 0 \leq 8$, следовательно различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы. Выявленные значения $U_{эмп} \leq U_{кр}$. Различия средних величин достоверны в том случае, если $U_{эмп} \leq U_{кр}$. Если $U_{эмп} \leq U_{кр}$, то принимается гипотеза H_1 . Следовательно, принимается гипотеза H_1 о том, что о наличии различий между показателями результативности здоровьесориентированной деятельности ДОО в 2014 и 2017 году и различия между результатами статистически значимы ($p < 0,05$).

Ежегодный мониторинг физкультурно-оздоровительной деятельности свидетельствует о высоких темпах прироста двигательных способностей детей (от 16-до 48% по формуле В.И. Усакова) [5]. По данным 2017 года 89,8% воспитанников имеют показатели развития двигательных способностей, соответствующие и выше возрастных норм. Низкий уровень развития двигательных способностей у 10,2% детей объясняется проблемами индивидуального здоровья и физического развития детей групп коррекции зрения.

5. Вывод.

Постановка целей развития в ФГОС ДО, усиливает ориентацию системы физического воспитания дошкольников на реализацию личностно-ориентированного подхода, индивидуализацию педагогических воздействий, развитие двигательной

одаренности ребенка, внедрение адаптивных программ физического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, то есть на построение вариативной системы физического воспитания и развития дошкольника [8]. Именно эти тенденции нашли отражение в модернизации технологии управления ФОД дошкольного учреждения.

Сочетание линейно-функциональной и матричной структуры управления, реализация алгоритма управления, технических блоков обеспечивают повышение результативности физкультурно-оздоровительной деятельности. Сравнительный анализ показателей здоровья за четыре года с позиции комплексной его оценки свидетельствует о положительной динамике индекса здоровья, снижения на 7% количества дней, пропущенных по болезни. В ДОО наблюдается положительная тенденция снижения числа детей, испытывающих психо-эмоциональное напряжение. На 8,6% повысился уровень расположенности детей к посещению ДОО. Возрос с 3,1 до 3,8 балла коэффициент удовлетворенности родителей результатами физкультурно-оздоровительной деятельности.

Список используемых источников

1. Волошина, Л.Н., Кокуныко, Л.Я., Кривцова, Е.А. Управление физкультурно-оздоровительной деятельностью в дошкольном образовательном учреждении (программно-целевой и региональный подход) [Текст] : учебно-методическое пособие / Л.Н. Волошина, Л.Я. Кокуныко, Е.А. Кривцова. – Белгород: «Белгород», 2012. - 132 с.
2. Королева, Е.В., Абдульманова, Л.В. Управление процессами здоровьесбережения как условие повышения эффективности оздоровительной работы [Текст] / Е.В. Королева Е.В, Л.В. Абдульманова //Иновации в науке. Новосибирск: Ассоциация научных сотрудников «Сибирская академическая книга», 2015. – С. 104-109.
3. Кущева, В.В., Абдульманова, Л.В. Управление процессом организации сотрудничества ДОО с семьей по воспитанию здорового ребенка [Текст] / В.В. Кущева, Л.В. Абдульманова // Инновационные тенденции развития системы образования. Чебоксары: ООО «ЦНС» «Интерактив плюс», 2017. - С. 1-4.
4. Новоточина, Л.В. Управление физкультурно-оздоровительной деятельностью в образовательном учреждении инновационного типа [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.В. Новоточина – Москва, 2009. – 21 с.
5. Прищепа, С.С. Современные тенденции обновления физического воспитания детей дошкольного возраста в условиях детского сад [Текст] // «Детский сад от А до Я». - 2013. - №1. - С. 4.
6. Усаков, В.И. Педагогический контроль за физической подготовленностью дошкольников [Текст] / В.И. Усаков. – Красноярск : КГПИ, 1989. – 48 с.

7. Храмцов, П.И, Березина, М.О. Состояние здоровья и образа жизни современных дошкольников/ П.И. Храмцов, М.О. Березина //Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста», №2.- 2014. – С.64-67.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 96 с.

УДК-373.21

СОВРЕМЕННЫЙ ДОШКОЛЬНИК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА МНОГОСТОРОННЕГО МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА «МАЛЕНЬКИЙ ЕВРОПЕЕЦ – ЭТО Я И ТЫ» В УСЛОВИЯХ ЗАРУБЕЖНЫХ И РОССИЙСКИХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ.

Гладкова Ю.А.,

канд. пед. наук,

АСОУ, кафедра дошкольного образования,

доцент,

Россия, г. Москва,

E-mail: gladkovaua@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен опыт международного сотрудничества отечественных и зарубежных дошкольных образовательных организаций по реализации задач нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста; приведены результаты исследования, проведенного в рамках реализации проекта; описаны формы и методы работы с детьми.

Annotation. The article presents the experience of international cooperation of domestic and foreign pre-school educational organizations in the implementation of the tasks of moral and Patriotic education of children of preschool age; the results of the study conducted in the framework of the project; describes the forms and methods of work with children.

Ключевые слова: поликультурное общество, многостороннее международное сотрудничество, нравственно-патриотическое воспитание, проект.

Key words: multicultural society, multilateral international cooperation, moral and Patriotic education, project.

Идеи поликультурного образования являются на сегодняшний день наиболее актуальными для современной педагогической науки и практики. Основываясь на

необходимости подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях многонационального общества, поликультурное образование ставит задачу формирования у детей умения общаться, взаимодействовать с представителями разных национальностей, культур. Не менее важна задача воспитания у детей толерантного отношения к людям разных национальностей, вероисповедания, расовой принадлежности.

Указанные проблемы тесно связаны и с дошкольной ступенью, поскольку ребенок в условиях многонационального мегаполиса взаимодействует с представителями различных национальностей. Таким образом, поликультурность становится ценным качеством личности современного человека.

Наряду с этим, образовательная политика в области образования ориентирует педагога на воспитание члена общества с активной гражданской позицией, обладающего такими качествами как патриотизм, нравственность, толерантность. Данные задачи, бесспорно, актуальны для современного дошкольного образования, поскольку указанный возраст является благоприятным для воспитания любви к семье и родным местам, формирования представлений об истории, культуре, искусстве, традициях своей страны, других стран мира.

Исходя из вышесказанного, следует выделить ключевые положения, в соответствии с которыми, на наш взгляд, должно выстраиваться нравственно-патриотическое воспитание и поликультурное образование:

- важнейшей составляющей нравственно-патриотического воспитания должен стать познавательный компонент, включающий систему знаний о родной стране, ее традициях, истории, географии, культуре;
- одним из ключевых аспектов патриотизма является его действенная сторона, проявляющаяся в поступках и деятельности субъекта, направленных на реальные объекты;
- действенная сторона патриотизма должна стать определяющей, способствующей преобразованию чувств в конкретные дела и поступки по отношению к Отечеству;
- патриотические чувства проходя в своем становлении путь от любви к малой Родине к общегосударственному патриотическому самосознанию;
- воспитание толерантности как показателя уважительного отношения к другим странам, людям иных национальностей, рас, вероисповедания, является одной из составляющих поликультурного образования.

Реестр примерных образовательных программ дошкольного образования, составленный исходя из их соответствия требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, включает комплексные и

парциальные программы, в которых нравственно-патриотическому компоненту уделено должное внимание. Предусмотрено содержание, а также формы и методы его реализации в различных видах детской деятельности. Основным принципом построения работы является принцип «от простого – к сложному»: от ознакомления с семьей, родной улицей, городом, страной, ее историей, людьми, прославившими родной край до изучения планеты, космоса.

В соответствии с вышеизложенным, одним из важнейших аспектов нравственно-патриотического воспитания подрастающего поколения является воспитание толерантного отношения к другим людям, в том числе, к людям другой национальной принадлежности. Данная задача требует включения в программу работы с детьми дополнительного содержания, а именно, знакомство с другими странами, жителями, традициями и обычаями этих стран. Имея представления о родной стране, дошкольники получают новые сведения, невольно сравнивая, находя сходства и различия в народных костюмах, подвижных играх, национальных песнях и танцах России и другой изучаемой страны.

В данной статье представлен опыт обогащения содержания работы по нравственно-патриотическому воспитанию посредством участия дошкольных образовательных организаций города Москвы и г.о. Коломна Московской области в проекте международного многостороннего сотрудничества «Маленький европеец – это Я и Ты».

Автором проекта является Анна Щепаник, директор детского сада №1 (город Дембица, Польша), магистр педагогики, социотерапевт. Успешный опыт внедрения этого проекта в практику работы с детьми воодушевил автора привлечь к участию в нем педагогов разных стран; организовать профессиональное общение специалистов для обмена опытом, организации совместных творческих проектов и выставок для дошкольников.

Участие столичного дошкольного учреждения в реализации проекта началось в 2010 году. В 2013 году автор проекта представила его в Департаменте образования города Москвы на Фестивале образования «Старт-Ап». В 2014 году к работе по проекту присоединился детский сад города Коломна Московской области. На сегодняшний день участниками реализации проекта являются Россия, Украина, Германия, Венгрия, Болгария, Словакия, Польша, Норвегия, Финляндия, Франция, Литва, Великобритания, Испания, Греция, Чехия.

Представим систему работы российских дошкольных образовательных организаций над проектом. В начале каждого учебного года автор проекта А. Щепаник присылает информационное письмо, в котором обозначены основные задачи и

направления работы на предстоящий год. Как правило, год посвящается какой-либо теме или событию. Например, в год проведения Олимпийских игр ключевой линией проекта стали олимпийские столицы, в текущем году – основная тема работы – Чемпионат мира по футболу. Схема ознакомления детей дошкольного возраста со странами Европы выглядит следующим образом: мы изучаем символику страны: флаг, герб, гимн; узнаем о ее географическом расположении и природно-климатических условиях; затем знакомимся с особенностями культуры, архитектуры и искусства, национального костюма; узнаем о людях, которые прославили страну на весь мир; изучаем специфику национальной кухни.

За один учебный год каждая возрастная группа изучает одну европейскую страну. Следует подчеркнуть, что дети младшего дошкольного возраста являются активными участниками проекта, но начинают работу всегда с изучения родной страны. Малыши знакомятся с символикой, природой, архитектурой родной страны; изучают русские народные промыслы; приобщаются к культуре и искусству России. Такой подход позволяет сформировать познавательный и нравственный фундамент для последующего знакомства детей с другими странами. Остальные возрастные группы выбирают страну для изучения посредством жеребьевки. Работа начинается со сбора материала: иллюстрации, карты, символика, информация об истории, культуре, природе, традициях страны и другие сведения. Сбором информации занимаются педагоги и родители со своими детьми.

Одновременно педагоги занимаются планированием: составляют цикл бесед, в ходе которых дети познакомятся с географией, культурой, символикой, традициями и обычаями стран, отбирают игры; определяют содержание продуктивной, конструктивной, театрализованной, игровой деятельности. Серьезное внимание уделяется взаимодействию с родителями: они призваны участвовать в сборе материала, оформлении его для детей, многие из них готовят презентации и фотоальбомы.

И вот начинается погружение в проект: мы читаем, рассматриваем фотографии с изображением архитектурных сооружений, репродукции картин, созданных художниками изучаемой страны; знакомимся с народными играми. Важной составляющей работы является продуктивная деятельность, ведь для дошкольника это – лучший способ выразить свои впечатления от знакомства с новой страной. Дети самостоятельно, вместе с родителями, или в группе совместно со сверстниками выполняют рисунки, коллажи, поделки и другие творческие работы. На физкультурных занятиях, а также во время прогулки дети изучают подвижные народные игры изучаемой страны, на музыкальных – песни и танцы. В ходе игр-драматизаций педагог предлагает детям инсценировать отрывки народных сказок.

Одно из важнейших направлений международного проекта – организация обмена опытом между педагогами разных стран. Каким содержанием наполнено знакомство со странами, какие методы используются для формирования нравственно-патриотических чувств и многое другое, - все это становится предметом профессионального взаимодействия. Следует отметить, что авторы проекта не навязывают свою методику. Они предлагают участникам применять свои методы и приемы, авторские разработки, призывая рассказывать о них остальным участникам работы. Таким образом, получая материалы от коллег из Польши, педагоги разных стран, используя их, добавляют что-то свое, в соответствии со спецификой своего образовательного учреждения, особенностями своих воспитанников.

Работа над проектом в конце каждого учебного года заканчивается итоговым мероприятием. Каждый педагогический коллектив – участник международного проекта – самостоятельно выбирает, в какой форме оно пройдет. Дошкольные организации Москвы и Коломны, по сложившейся уже традиции, проводят ежегодный весенний Фестиваль дружбы народов «Маленький европеец – это Я и Ты». К этому мероприятию готовятся все: дети, педагоги и родители. Мы украшаем зал шарами и цветами, флагами родной страны и символикой других изучаемых стран. Все участники приходят на Фестиваль в национальных костюмах страны, которую они изучали весь учебный год. Основным содержанием праздника являются песни, танцы, стихи, литературные постановки по мотивам народных произведений. Фестиваль Дружбы народов «Маленький европеец – это Я и Ты» – своеобразный итог работы за весь учебный год.

С 2018 года работа над проектом обрела новую форму. Центр развития ребенка детский сад №24 «Белочка» получил статус Академической площадки ГБОУ МО ВО «Академия социального управления». В рамках данной деятельности предполагается реализовать ряд исследовательских задач, а именно:

- разработка концепции нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста;
- разработка на основе концепции программы реализации проекта многостороннего международного сотрудничества «Маленький европеец – это Я и Ты»;
- внедрение программы нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста в рамках проекта многостороннего международного сотрудничества «Маленький европеец – это Я и Ты»;
- создание условий для организации равноправного партнерства педагогов и родителей в нравственно-патриотическом воспитании дошкольников, их позитивной

социализации, воспитании у них толерантности на материале ознакомления со странами Европы;

- повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста; в воспитании у них толерантного отношения к народам стран Европы; в организации партнерства педагогов с родителями воспитанников.

В планах работы на первом этапе:

- изучение понимания родителями актуальности проблемы нравственно-патриотического воспитания дошкольников и готовность к взаимодействию с дошкольной образовательной организацией в данном направлении;

- определение готовности педагогов дошкольного учреждения к обновлению содержания работы по нравственно-патриотическому воспитанию детей и внедрению задач АП;

- определение уровня нравственно-патриотического воспитания детей различных возрастных групп, готовности к ознакомлению со странами Европы;

- разработка авторской концепции и программы нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста;

- разработка и внедрение системы методического сопровождения педагогов на базе Академической площадки.

В течение следующих этапов деятельности работа будет направлена на:

- внедрение авторской концепции и программы нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста в рамках проекта многостороннего международного сотрудничества;

- методическое сопровождение педагогов в ходе внедрения программы в практику;

- организация равноправного партнерства педагогов и родителей в нравственно-патриотическом воспитании дошкольников, их позитивной социализации, воспитании у них толерантности на материале ознакомления со странами Европы;

- промежуточный мониторинг результативности работы, необходимая коррекция;

- подготовка промежуточных отчетных материалов (видео-фильмы, видео-фрагменты мероприятий, сборники детских работ, фото-отчеты, аналитические материалы);

- отправка материалов для публикации в Международном юбилейном сборнике «10 лет Международному проекту «Маленький европеец – это Я и Ты».

В качестве предполагаемых результатов участники работы определили: разработанную и апробированную концепцию и программу нравственно-патриотического

воспитания дошкольников, включающую в себя разделы: работа с детьми, партнерство с родителями воспитанников. Намечено также выработать систему методического сопровождения педагогов в нравственно-патриотическом воспитании детей дошкольного возраста с применением положений проекта международного многостороннего сотрудничества «Маленький европеец – это Я и Ты».

УДК 37

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНЕ В ПРОЦЕССЕ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Григорьева Ю. С.,

АСОУ,

кафедра дошкольного образования,

старший преподаватель,

Россия, г. Москва.

E-mail: gri-julya@yandex.ru

Бирюкова С. В.

МАДОУ «Детский сад № 53»

Заместитель заведующего по ВМР

Московская область, г.о. Балашиха,

E-mail: svetlana_b1984@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются особенности развития представлений о величине в процессе конструктивной деятельности детей дошкольного возраста.

Abstract. The article describes the features of the development of ideas about the value in the process of constructive activity of children of preschool age.

Ключевые слова: развитие представлений о величине, понятие «величина», конструктивная деятельность, конструирование.

Keywords: the development of ideas about the value, the concept of "value", constructive activity, design.

Развитие представлений о величине предметов является важной составляющей частью математических представлений у детей дошкольного возраста. Умение выделить величину как свойство предмета и дать ей название необходимо не только для познания каждого предмета в отдельности, но и для понимания отношений между ними. Это оказывает существенное влияние на формирование у детей более полных знаний об окружающей действительности. Понимание величины предметов положительно влияет на умственное развитие ребенка, так как связано с развитием способности распознавания, сравнения, обобщения, подводит к пониманию величины как математического понятия.

В математике величина - свойства предметов, которые поддаются количественной оценке. Количественная оценка величины называется измерением. [1] Процесс измерения предполагает сравнение данной величины с мерой, принятой за единицу при измерении величин этого рода. К величинам относят длину, массу, время, емкость и др. Все эти величины и единицы их измерения изучаются в начальной школе. Целью дошкольной подготовки является знакомство детей со свойствами объектов, умение их классифицировать, выделять свойства величины.

В программе «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой в разделе «Формирование элементарных математических представлений» стоят следующие задачи. Учить устанавливать размерные отношения между 5–10 предметами разной длины (высоты, ширины) или толщины: систематизировать предметы, располагая их в возрастающем (убывающем) порядке по величине. Сравнить два предмета по величине (длине, ширине, высоте) опосредованно — с помощью третьего (условной меры), равного одному из сравниваемых предметов. Развивать глазомер, умение находить предметы длиннее (короче), выше (ниже), шире (уже), толще (тоньше) образца и равные ему.[2]

Величина конкретного предмета характеризуется такими особенностями как сравнимость, изменчивость и относительность. Основным свойством величины является сравнимость. Определение величины возможно только на основе сравнения. Величина также характеризуется изменчивостью. Например, изменение длины шарфа изменяет лишь его величину, но не меняет его содержания и качества.

Третье свойство величины – относительность. Величина любого предмета относительна, она зависит от того, относительно какой другой величины она рассматривается. В самом деле, один и тот же предмет может быть определён нами как больший или меньший в зависимости от того, с каким по величине предметом он сравнивается.

Итак, величина предмета определяется человеком только в сравнении с другой величиной — мерой. Мера является эталоном величины. В качестве эталонов величины выступают наши представления об отношениях между предметами и обозначаются словами, указывающими на место предмета среди других (большой, маленький, высокий, длинный, короткий, толстый, тонкий и т.д.).

Начальному выделению величины, возникновению элементарных представлений о ней способствуют предметные действия, включающие различные виды непосредственного сопоставления объектов между собой по их величине (накладывание, прикладывание, приставление), а также опосредованное сравнение с помощью измерения.

Для того, чтобы представления о величине у детей дошкольного возраста развивались в полной мере необходимо учитывать особенности восприятия величины детьми дошкольного возраста. А именно

-константность восприятия величины, когда удаленные предметы дети называют маленькими по сравнению с близко расположенными;

- свойство величины долго носит локальный характер (для ребенка младшего возраста свойственно закреплять определенную характеристику за каким-либо предметом);

- величина долго не носит сигнального характера (ребенок пытается провезти большую машину под маленькими воротами);

- дети лучше воспринимают контрастные по размеру предметы или предметы у которых данный признак величины ярко выражен;

-дети с трудом усваивают трехмерность величины, так как в предметах, по форме, напоминающих параллелепипед, параметры величины обладают свойством переходности;

-у детей дошкольного возраста слабо развит глазомер-сенсорная способность воспринимать размеры предмета на глаз.

Описывая конструктивную деятельность, можно определить следующие действия: зрительная оценка предмета; выбор типа модели; построение модели по словесной информации; анализ соотнесения исходного объекта с объектом, полученным в результате.

Термин «конструирование» (от латинского слова «constructio» — построение) обозначает построение вообще, приведение в определенное взаимоположение различных предметов, частей, элементов. Детское конструирование обозначает процесс сооружения построек, таких конструкций, в которых предусматривается взаимное расположение частей и элементов, способы их соединения. Основной особенностью детского конструирования является установление пространственного расположения элементов предмета и подчинение его определённой логике. Конструктивное творчество, по мнению А. Н. Давидчук, представляет сложный комплекс умственных и практических действий. Она выделяет два основных этапа, таких как: этап замысла и этап его практической реализации. На этапе замысла у ребёнка формируется представление о конечном результате предмета деятельности и способах его достижения. Конструктивный замысел рождается в процессе умственной деятельности ребёнка. Сравнение, анализ, синтез уже известных конструкций лежат в основе замысла.

В 2017 году педагогическим коллективом МАДОУ «Детский сад № 53» Московская область, г.о. Балашиха, был разработан проект «Академия интересного конструирования». Этот проект был представлен на конкурс среди дошкольных образовательных организаций Московской области на присвоение статуса Региональной инновационной площадки Московской области в 2018 году и стал лучшим проектом по направлению повышение качества образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Основная идея проекта заключается:

1. В развитии детского технического творчества в рамках дополнительного образования детей через применение принципиально новых видов конструкторов, ранее не использовавшихся в образовательном процессе МАДОУ «Детский сад № 53».

2. В пополнении содержания дополнительного образования технической направленности блоком ознакомления детей старшего дошкольного возраста с основами программирования.

3. В выявлении и поддержке детей, одаренных в области детского технического творчества. Какие же конструкторы мы используем в образовательной деятельности? Металлический конструктор. В последнее время широкое распространение получили конструкторы Лего и их аналоги. Металлический конструктор, который был популярен в советские времена и использовался в младших классах на уроках труда, был забыт. Однако, современным детям не менее интересно играть в такой конструктор. Ребятам нравится как взрослым самостоятельно при помощи отвертки, гаек, винтов и гаечного ключа создавать модели. Соединяя детали таким способом, развивается не только мелкая моторика и усидчивость, но и воображение с мышлением. Конечно же, занятия по знакомству с конструктором начинаются с изучения его деталей и способов их соединений, а затем конструирование моделей от простого к сложному. Для реализации данного блока закуплен конструктор из 223 деталей. Из одного набора конструктора можно собрать не менее 18 различных моделей техники. Конструктор «Фанкластик» Данный конструктор координально отличается от металлического конструктора. Фанкластик – принципиально новый, изобретенный и производимый в России конструктор, не имеющий аналогов в мире по типу соединения деталей. Конструктор имеет широкие возможности для моделирования и позволяет за одно занятие создавать масштабные конструкции. То есть дети получают готовый результат за одно занятие! А это немаловажно! Основными элементами конструктора «ФАНКЛАСТИК» являются «Плоские делалы»; «Бруски» и «Единички». Каждая деталь конструктора включает в себя три обязательных элемента, которые обеспечивают соединение деталей друг с другом. Это крест, уголок и скобка. Уголки и скобки имеют лепестки, которые удерживают детали вместе. Крест представляет собой шип, выступающий по обе стороны плоскости детали. Плоскость детали – это основа, к которой приделаны уголки, скобки, кресты и в которой проделаны квадратные отверстия, или квадраты. Детали конструктора могут соединяться между собой тремя основными способами. Эти способы могут применяться в любой последовательности, что позволяет собирать модели любой сложности и с любым расположением частей на плоскости и в пространстве. Конструктор легко встраивается в образовательную деятельность в различных образовательных областях и позволяет включить ребенка, как в индивидуальное, так и групповое моделирование с заданиями на конструирование моделей с возрастающим уровнем сложности. На первых занятиях мы отрабатываем самое простое соединение деталей «плоскость-плоскость» на таких моделях как «Бабочка», «Змейка», «Цветок». Далее усложняем модели и уже на 5-6 занятия пробуем собрать, например, жирафа. Конструктор Фанкластик, благодаря своим универсальным свойствам соединять детали любым способом в любом направлении и благодаря использованию различных способов конструирования (по схеме, показу, фото, модели, заданной теме и собственному замыслу) помогает развивать разные типы мышления и универсальные навыки, которые впоследствии помогут ребенку реализовать себя в самых разных сферах деятельности. Для занятий дошкольным образовательным учреждением был приобретен набор Максикластика-2, состоящий из 2660 деталей. Он позволяет собрать любую модель из 8 тематических блоков. Собирать можно как самостоятельно так и всей группой.

В сети Интернет есть сайт <https://fanclastic.ru/> , где представлены модели. Имеется возможность сразу увидеть необходимый набор деталей для сборки и перейти к видеоуроку. Конструирование, конечно, очень интересное и увлекательное занятие, но современным детям мало просто создать модель, нужно, чтобы она еще и «оживила». Здесь нам на помощь приходят конструкторы для создания моделей с ветряным двигателем, солнечными батареями и дистанционно управляемых машин. Это следующий шаг к робототехнике. Конструктор с ветряным двигателем Набор для конструирования машин с ветряным двигателем состоит из 133 деталей, из которых можно собрать 8 различных моделей. Например, ветряную мельницу, планер, трехколесный велосипед, гоночный автомобиль и др. Конструктор с дистанционным управлением моделей Набор для конструирования машин с ветряным двигателем состоит из 182 детали. По инструкции можно собрать 10 моделей, такие как – кран, бульдозер, складной автомобиль, робота. Конструктор с солнечными батареями Набор состоит из 265 деталей для создания 22 моделей – это самокат, паровоз, грузоподъемник, экскаватор, лифт и т.д. Детали конструкторов последних трех блоков идентичны, довольно крупные, то есть вполне доступны детям старшего дошкольного возраста. В основном это брусочки с отверстиями, которые соединяются с помощью маленьких колышков. В каждом наборе есть двигатели, некоторые модели требуют наличия «пальчиковых» батареек. Модели получаются большие. Например, планер из набора моделей с ветряным двигателем имеет размер 45 на 25 см. Сборка моделей данных конструкторов довольно трудоемка, поэтому одну модель дети могут собирать несколько занятий.

В процессе конструирования ребенок сравнивает каждую деталь конструкции по величине и соотносит с определенной схемой, анализирует свою постройку в целом. В случае ошибки сравнивает детали по длине и ширине, высоте. Дети приобретают умения, навыки построения, целенаправленного рассмотрения, наблюдения. Формируются психические процессы, такие как, восприятие, ощущение, творческое воображение, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, умение планировать и прогнозировать.

Список использованных источников

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики: Курс лекций для студ. дошк. факультетов высших учебных заведений.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.-400 с.:ил.
2. ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. — 368 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Перспектива, 2014.-32 с.

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ

*Дубских В.А.,
канд. пед. наук,
АСОУ,
кафедра дошкольного образования, доцент
Россия, г. Москва.*

E-mail: Dubskih_VA@asou-mo.ru

*Власова Н.В.,
МАДОУ «Детский сад №30»
заведующий*

Г.о. Балашиха, Московская область

E-mail: madou-30@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается понятие «информационно-образовательное пространство дошкольной образовательной организации». Показываются возможности отдельных информационных ресурсов и в целом информационно-образовательного пространства дошкольной образовательной организации для совершенствования профессиональной компетентности педагогов.

Abstract. The article reveals the concept of "information and educational space of preschool educational organization". Possibilities of separate information resources and in General information and educational space of the preschool educational organization for improvement of professional competence of teachers are shown.

Ключевые слова: информационно-образовательное пространство, информационные ресурсы, профессиональная компетентность.

Keywords: information and educational space, information resources, professional competence,

Современная дошкольная образовательная организация, нацеленная на обеспечение качества образования, не может эффективно функционировать без создания информационно-образовательного пространства.

В выступлении на заседании Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования в Российской Федерации В.В. Путин определил цель на ближайшее десятилетие - «сделать российскую школу одной из лучших

в мире». Для решения такой масштабной задачи, конечно же, необходима современная образовательная среда. Для этого важно в полной мере использовать преимущества информационных технологий и дистанционного управления в образовательных организациях. Кроме того, по словам президента, у педагога должна быть возможность пользоваться самыми современными информационными ресурсами и обучающими программами[3].

Создание информационно-образовательной среды, направленной на совершенствование образовательного процесса, управленческой и методической деятельности, на изменение качества взаимодействия всех участников образовательных отношений, должно стать задачей и дошкольной образовательной организации.

Сейчас мы наблюдаем усиление интереса всех участников образовательных отношений к использованию информационных и информационно-коммуникационных технологий. Развитие глобальной компьютерной сети Интернет открыло новые возможности изменения системы образования. Этот вектор в развитии ДОО напрямую зависит от технической оснащенности образовательных организаций, их доступа к разнообразным информационным ресурсам. Наличие таких ресурсов является необходимым условием использования новых форм и средств обучения, направленных на стимулирование познавательных интересов детей и активную деятельность участников образовательных отношений.

Но в то же время отмечается недостаточное внедрение информационных технологий в образовательную и управленческую деятельность. Причины этого нам видятся в ограниченном оснащении ДОО техническими средствами (компьютерами, проекторами, интерактивными досками и т.д.), отсутствии или низкой мотивации у педагогов к инновационной деятельности, в наличии психологических барьеров (например, страх перед компьютером у некоторых педагогов), неумении руководителей эффективно использовать информационные ресурсы в управленческой деятельности и в организации взаимодействия с участниками образовательных отношений. На наш взгляд, в практике деятельности современного ДОО налицо противоречие между повышением требований общества и потребителей образовательных услуг к качеству дошкольного образования и недостаточно эффективной организацией информационно-образовательного пространства ДОО.

Информационно-образовательное пространство в педагогической теории рассматривалось такими исследователями, как Богословский В. И., Извозчиков В. А., Потемкин М. Н., Иванова Е.О., Осмоловская И.М. и другими. В рамках данной статьи важным является понимание информационно-образовательного пространства, как

объективно существующей совокупности информационных ресурсов, информационной инфраструктуры, средств и технологий информационного взаимодействия, обеспечивающего получение информации субъектами в образовательных целях[1].

Под информационным образовательным пространством дошкольной образовательной организации мы рассматриваем интегрированный ресурс осуществления образовательного процесса и взаимодействия участников образовательных отношений.

Каким же образом необходимо организовать информационно-образовательное пространство, чтобы оно стало условием эффективной деятельности ДОО? Изучение данного вопроса вызвало интерес и было выбрано направлением деятельности МАДОУ «Детский сад № 30» Городского округа Балашиха Московской области, как апробационной академической площадки кафедры дошкольного образования АСОУ. Были определены следующие задачи:

- создать информационно-образовательное пространство, позволяющее своевременно выявлять и способствовать удовлетворению информационных, образовательных, научно-исследовательских потребностей всех участников образовательного процесса;
- осваивать и внедрять информационно-коммуникационные технологии в практическую деятельность дошкольной образовательной организации;
- повышать компетентность педагогов путем знакомства с опытом и достижениями специалистов дошкольного образования ведущих учреждений, а также создания и трансляции собственных разработок.

Очень важно для решения данных задач, чтобы педагоги и руководители ДОО обладали необходимыми профессиональными педагогическими компетенциями, в первую очередь, информационными. В профессиональном стандарте «Педагог» указано, что для выполнения общепедагогической функции педагогу необходимо владеть ИКТ – компетенциями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)[4]. Данные компетенции являются необходимыми для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста

Проанализировав возможности разных информационных ресурсов, мы включили в модель информационно-образовательного пространства МАДОУ «Детский сад № 30», следующие:

1. Веб-представительство образовательной организации;

2. Презентационно-просветительский блог дошкольной образовательной организации в социальной сети Instagram;
3. Информационно-образовательный блог для педагогов в социальной сети Instagram;
4. Оперативная связь – организационные группы в мессенджере WhatsApp;
5. Периодическое печатное издание для педагогов, законных представителей детей – Газета «Веснушки»;
6. Периодическое печатное издание – квест для детей «Элтик»;
7. Канал в сети YouTube – «Веснушки ТВ».

Остановимся на краткой характеристике выделенных ресурсов:

Веб-представительство образовательной организации.

Веб - представительство образовательной организации, как и любой сайт, представляет собой набор связанных веб - страниц. Каждая страница имеет контент, который используется для взаимодействия с участниками образовательного процесса. Термин «контент» пришел к нам из английского языка и дословно переводится как «содержание» или «наполнение». Это содержание интернет-страницы или материалы, размещенные на сайте. Данный ресурс содержит информацию о направлениях обучения и вариантах предоставления образовательной услуги.

Веб - представительство учебного заведения, предоставляющего образовательные услуги любого уровня должен иметь следующую обязательную структуру:

- Визитная карточка образовательной организации, как предоставляющей образовательные услуги.
- Новости (этот раздел регулярно обновляется, не реже одного раза в неделю).
- План работы учебного заведения, предоставляющей услуги образования.
- Функционирование образовательной организации, предоставляющей образовательные услуги.
- Регламентация деятельности образовательной организации, предоставляющей образовательные услуги.
- Учебный процесс образовательной организации, предоставляющей образовательные услуги.
- Реализация ФГОС.
- Отчеты о работе образовательной организации, предоставляющей образовательные услуги.

- Финансовая и хозяйственная деятельность образовательной организации, предоставляющей образовательную услугу.

- Другие разделы.
- Карта сайта учебного заведения [8].

Веб – представительство МАДОУ «Детский сад №30» построено по смешанной схеме, т.е. на использовании сторонних ресурсов, но с приобретением некоторых собственных. Основным достоинством привлечения сторонних ресурсов является простота разработки и мгновенное размещение в сети при минимальных затратах, как финансовых, так и трудовых. Это дает возможность любому сотруднику с минимальным набором навыков вести и наполнять контентом веб-страницы. Широкие возможности администрирования позволяют осуществлять регистрацию различных групп пользователей и управление правами доступа. Также дают возможность создавать, добавлять и редактировать различный контент для воспитанников, педагогов, руководящих работников, хозяйственного персонала и т.д.

Сайт предоставляет возможность быстрой трансляции сообщений из социальных сетей и управления почтовой рассылкой для оперативного оповещения о важных событиях, размещения методических материалов с различным типом контента.

Презентационно-просветительский блог дошкольной образовательной организации.

Присутствие в социальных сетях и мессенджерах является на сегодняшний день важным условием обеспечения функционирования дошкольной образовательной организации.

Формирование контента страниц социальных сетей, необходимость постоянного обновления содержания, высокая активность пользователей стимулируют саморазвитие педагогических работников и руководящего состава образовательного учреждения. Помимо интерактивной коммуникационной составляющей присутствие в социальных сетях позволяет осуществлять продвижение услуг образовательного учреждения, что в условиях конкуренции является актуальным направлением деятельности ДОО.

Важным условием обеспечения успешности является правильное формирование структуры информационного пространства, а также заполнение ее качественным контентом.

Контент, созданный МАДОУ «Детский сад №30» в социальной сети Instagram, рассматривается как мощное средство масс-медиа. Ведется в форме блога. Информация, размещаемая на его страницах, соответствует требованиям статьи № 152.1 ГК РФ «Охрана изображения гражданина», ФЗ «О персональных данных».

Охват аудитории пользователей на данный момент – более 1000 подписчиков. Исследование показало, что целевой аудиторией блога являются образовательные организации, педагоги и родители (законные представители), имеющих и потенциальных воспитанников организации. Анализ активности просмотров публикаций и количества одобрений (лайков) позволяет выделить реперные точки, базовые темы, вызывающие неизменный интерес аудитории. Большая часть подписчиков проявляет свою активность, выражая одобрение представленной информации или критикуя её в комментариях. Если критика адекватная, то это мощный стимул к действию. Работа по указанному направлению анализируется, пересматривается, корректируется и полученный результат снова транслируется в социальных сетях.

Немаловажным инструментом, предоставляемый социальными сетями и другими веб-ресурсами, является возможность ведения прямых трансляций, с последующим размещением материала во временном буфере хранения (сторис). Подобные трансляции вызывают постоянный интерес, а в связи со спецификой, вызванной краткосрочностью хранения информации, провоцирует аудиторию к оперативному просмотру.

Информационно-образовательный блог для педагогов «Pedagogmadou».

Контент «Pedagogmadou» размещен в социальной сети Instagram и предполагает ограничение доступа. Этот целевой аккаунт создан для повышения профессиональных компетенций узкой категории специалистов (педагогов и руководящих работников ДОО). Активно используются прямые трансляции посещаемых мероприятий, повышающие охват участников. Материалы сопровождаются соответствующими фото-коллажами и комментариями очевидцев, позволяющими вести более конкретные обсуждения представленного опыта на педагогических коллегиях. Данный ресурс предоставляет возможность проведения дистанционных дискуссий, опросов, тестирования. Анализ активности участников позволяет выявлять инициативную группу специалистов, следить за изменениями – реакциями на внешние стимулы, воздействия.

Периодические печатные издания.

Тиражируемое периодическое печатное издание - газета для детей и взрослых «Веснушки». Тираж издания – менее 1 тысячи экземпляров, периодичность выпуска – ежемесячно. Распространяется бесплатно.

Целевая аудитория – педагоги, руководящие работники образовательных организаций муниципалитета, родители воспитанников, в том числе и потенциальных. Проведенное исследование показало, что ядро целевой аудитории составляют мужчины и женщины в возрасте от 25 до 44 лет. Они обращаются к газете потому, что уверены в качестве предоставляемой информации и воспринимают ее как помощника в вопросах

воспитания и развития детей, который также помогает им ориентироваться в ассортименте образовательных услуг, предоставляемых образовательными организациями.

Издание с успехом справляется с задачами по привлечению законных представителей детей к активному участию в образовательном процессе. Наличие постоянных рубрик обеспечивают методическую и психолого-педагогическую поддержку детей, родителей, педагогов. Газета также позволяет рассматривать проблемы, которые непосредственно волнуют руководителей дошкольных образовательных организаций. По результатам проведенных исследований повышенный интерес вызывают вопросы: нормативно-правового и документационного обеспечения деятельности образовательной организации; организационно-методическое сопровождение педагогов и образовательного процесса в современных условиях [2].

Публикации позволяют потребителям ознакомиться и воспользоваться актуальными наработками ДОО, повысить свою педагогическую компетентность, шире взглянуть на вопрос воспитания, образования и развития ребенка.

Периодическое печатное издание-квест для детей «Элтик» дает возможность в традиционной, здоровьесберегающей форме вести образовательную деятельность среди воспитанников. Данный ресурс позволяет осуществлять апробацию методических разработок и презентацию фрагментов образовательных методик в игровой форме – форме квеста. Содержание подается от имени мальчика - робота Элтика.

Целевая аудитория – дети дошкольного возраста. Это особая категория заинтересованных потребителей. По силе отклика, обратной связи, анализируется эффективность предложенного материала. Основным средством подачи материала является статический визуальный ряд, элементами которого могут быть реалистические (фото) и синтезированные изображения (графика). Практика показала, что не стоит перегружать изображения излишними деталями. Они не должны вызывать негативных эмоциональных ощущений. Компоненты визуального ряда должны строиться согласно законам композиции.

Работа по созданию информационно-образовательного пространства ДОО показала, что его функционирование становится более эффективным, когда все составляющие его ресурсы взаимосвязаны.

Анализ образовательного пространства дошкольной образовательной организации показал интересную перспективу, предоставляющую широкий выбор инструментов воздействия и организации деятельности по совершенствованию профессиональных компетенций педагогов и руководящих работников, как непосредственно в

образовательной организации, так и вне её, в любое удобное для всех участников образовательного процесса время.

Внедрение интерактивных технологий в деятельность дошкольной образовательной организации позволяет образовательному учреждению быть актуальным, образовательным услугам – востребованными, педагогам и руководящим работникам – конкурентоспособными. Использование разнообразных информационных ресурсов способствует совершенствованию профессиональных компетенций педагогов и руководящих работников дошкольной образовательной организации.

Список использованных источников

1. Диких Э.Р. Подготовка студентов бакалавриата к профессиональной педагогической деятельности в информационно-образовательном пространстве: автореф. дисс. ...канд. пед. наук. - Омск, -2014. - 24с: URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01005555915#?page=1>
2. Дубских В.А., Симакова Т.П. Особенности образовательного запроса руководителей дошкольных образовательных учреждений // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 3. – Москва: АСОУ, 2017. – 98 с.
3. Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/51001>
4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)»: утв. приказом Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.consultant.ru>
5. Российская федерация. Законы. Об информации, информационных технологиях и о защите информации: федер. закон: [принят гос. Думой 2 июля 2006 г.: одобр. Советом Федерации 14 июля 2006 г.] . - М: "Российская газета", N 165, 29.07.2006
6. Российская федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон: [Принят Гос. Думой 21 декабря 2012 г.: одобр. Советом Федерации 26 декабря 2012 г.] . – М: "Российская газета", N 303, 31.12.2012
7. Российская федерация. О приведении сайтов образовательных организаций в соответствие с приказом Рособнадзора от 25.05.2014 № 785: Письмо Министерства образования и науки. – М: "Собрание законодательства РФ", 11.08.2014 № 17
8. Российская федерация. Приказы. Об утверждении требований к структуре официального сайта образовательной учебной организации в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" и формату представления на нем информации :

приказ [принят Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки от 29.05.2014]. - М: "Собрание законодательства РФ", 11.06.2014 № 785

9. Сайт учебного заведения, предоставляющей услуги образования: учебно-методическое пособие / Авт.-сост. А.А. Осипов, А.Г. Шепило. – Великий Новгород, 2013. – с 36.

УДК 373

ОСВОЕНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ВЗГЛЯД РОДИТЕЛЕЙ
(ПО РЕЗУЛЬТАТАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА)

Дядюнова И.А.,

*доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ФГАОУ ДПО «Центр реализации государственной
образовательной политики и информационных технологий»,
кандидат педагогических наук, доцент, Россия, г. Москва.,
dinka777@!mail.ru;*

Индык М.Ю.,

*старший преподаватель кафедры
социально-гуманитарных дисциплин ФГАОУ ДПО
«Центр реализации государственной образовательной
политики и информационных технологий», Россия, г. Москва.,
dmfashion@mail.ru*

Аннотация. Авторы, в своей статье анализируют итоги опроса родительской аудитории с целью определения потребности освоения финансовой грамотности детьми старшего дошкольного возраста; рассматривают роль и интерес семьи в этом процессе, спектр условий, который будет способствовать успешности в получении детьми экономических знаний; оценивают изучение первоначальной финансовой деятельности детьми старшего дошкольного возраста как необходимую и значимую составляющую в образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации для дальнейшего обучения в школе.

Abstract: The authors analyze the results of the survey of the parent audience in order to determine the need for the development of financial literacy of children of preschool age; consider the role and interest of the family in this process, the range of conditions that will

contribute to the success of children in obtaining economic knowledge; evaluate the study of the initial financial activities of children of preschool age as a necessary and significant component in educational activities in preschool educational organizations for further education in school.

Ключевые слова: финансовая грамотность, дети старшего дошкольного возраста, родители, педагоги, сотрудничество, финансово-экономические знания, социальный эффект.

Keywords: financial literacy, children of the senior preschool age, parents, teachers, cooperation, financial and economic knowledge, social effect.

Сегодня мир финансов более многообразен, чем прежде, и без подготовки, без специальных знаний в нем сложно разобраться. Финансово грамотные люди продуманно подходят к управлению личным и семейным бюджетом, минимизируют финансовые риски. Они способны повышать уровень материального благополучия за счет распределения имеющихся денежных средств и планирования будущих расходов. Слабое понимание финансовых вопросов влияет не только на благосостояние отдельных граждан, но и на долгосрочную экономическую стабильность государства.

Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 гг., утвержденная Распоряжением Правительства РФ от 25 сентября 2017 г., содержит определение финансовой грамотности, как результата процесса финансового образования, который определяется сочетанием осведомленности, знаний, умений и поведенческих моделей, необходимых для принятия успешных финансовых решений и в конечном итоге достижения финансового благосостояния. По определению организаторов исследования PISA, финансовая грамотность заключается в «знании и понимании финансовых понятий и финансовых рисков, а также в навыках, мотивации и уверенности, необходимых для принятия эффективных решений в разнообразных финансовых ситуациях».

Исследование мирового опыта показало, что программы, направленные на повышение финансовой грамотности, берут начало от государственных инициатив. В большинстве стран одним из распространенных вариантов финансирования программ выступают национальные (центральные) банки, как и в Российской Федерации. С точки зрения организационных моментов и использования различных методик, образовательных ресурсов, можно отметить, что дошкольное образование Российской Федерации по-прежнему остается на высоком уровне в мировом образовательном пространстве. Как уровень образования мы достаточно мобильны, содержательны. Широкая сеть государственных дошкольных образовательных организаций, представительный корпус

дошкольных работников – воспитателей, педагогов, специалистов, руководителей, используя мировой опыт, в реализации отечественных программ и проектов по финансовой грамотности, в том числе и воспитанников ДОО должна учитывать наш российский менталитет, особенности социальных установок в отношении финансового поведения и уровень развития финансового рынка.

Финансовое просвещение и воспитание детей дошкольного возраста - новое актуальное направление современной дошкольной дидактики. Ребенок с ранних лет жизни вступает в социально-экономические отношения, приобретает первичные экономические знания, в том числе представления о финансовых категориях (деньги, цена, стоимость, обмен, покупка, продажа и др.). Научить ребенка обращаться с деньгами, дать простые финансово-экономические знания и сформировать правильное (бережное и экономное) отношение детей к деньгам необходимо с раннего возраста, до того, как у него появятся собственные средства. Это задачи, которые возможно решить только при непосредственном участии родителей.

В решении сложных и многоплановых задач, связанных с реализацией ФГОС дошкольного образования, важная роль отводится семье. В связи с этим возникает насущная необходимость по-новому взглянуть и на проблему взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями с целью создания единого образовательного пространства «семья – детский сад» для их равноправного и заинтересованного взаимодействия.

По результатам анкетирования родителей воспитанников дошкольных образовательных организаций выявлено, что большинство из них с пониманием отнеслись к предложенной теме – «Определение потребности включения образовательной области «Основы финансовой грамотности» в ФГОС ДО и примерную основную образовательную программу дошкольного образования», но вызывает сомнения, что родительская аудитория, отмечая свою заинтересованность в освоении старшими дошкольниками основ финансовой грамотности, в полной мере понимает, что предстоит осваивать их детям

В качестве объекта исследования выделены родители воспитанников дошкольных образовательных организаций (далее - ДОО). В ходе проведения опроса был собран массив информации, дающей возможность для разностороннего анализа и оценки необходимости введения в образовательную деятельность ДОО новой области знаний.

Объем выборочной совокупности составил **3531** человек из **9** субъектов РФ, представляющие родительскую аудиторию (100%): Республика Северная Осетия-Алания, Республика Саха-Якутия, Забайкальский край, Пермский край, Калининградская область, Курганская область, Липецкая область, Ростовская область, г. Севастополь. Из числа

респондентов 87% представлено городским населением (большие и малые города), 13% - соответственно сельским (представители сел, поселков, сельских поселений). Среди респондентов преобладают женщины, их доля составляет **81%**, от общего количества, мужчины составили - **19%**.

Для наиболее полного охвата родителей в исследовании респонденты были поделены на пять возрастных категорий, соотношение которых распределилось следующим образом:

до 25	7%
25-30	35%
31-40	45%
41-50	12%
старше 51	1%

Таким образом, основной возрастной группой среди респондентов являются лица в возрасте от **25-30 лет - 33,6%** и **31-40 лет - 44,3%**. Родительская аудитория имеет достаточно высокий уровень по образованию: **63%** - высшее и незаконченное высшее образование, **28%** - среднее специальное и лишь **9%** - среднее и неполное среднее образование.

Непосредственным материалом для анализа послужили данные, полученные в результате анкетного опроса и фокусированных интервью. Процедура анкетного опроса обеспечила полную анонимность, конфиденциальность информации. Вопросы были сформулированы в закрытой и открытой форме (предполагались варианты возможных ответов).

Респонденты отмечают, что «Дети, обученные финансовой грамотности, в будущем смогут правильно и рационально распределять свои денежные средства. Ребенок должен знать, как и откуда появляются деньги, и как их правильно распределить».

На вопрос, «Какие из форм освоения финансовой грамотности ребенком в дошкольной образовательной организации?» родители отметили как наиболее значимые беседы педагога - **47%**; сюжетно-ролевые игры - **42%**; наглядная информация - **34%**; дидактические игры - **33%**.

Конечно, многие дети старшего дошкольного возраста имеют представление о ценности денег, в определенной степени умеют планировать свои расходы и знают источники доходов. Респонденты отмечают, что целью финансовой грамотности является приобщение детей к миру экономических ценностей и воспитание этического поведения в предметном мире. В дошкольном возрасте основы финансовой грамотности могут прививаться через базовые нравственные представления: о добре и зле, о хорошем и

плохом. Основная задача – дать понятие о бережливом отношении к вещам, природным ресурсам, а затем и деньгам. Центральная идея – бережливость, «я – бережливый ребёнок». Ребенок учится планированию, у него развивается логика, нестандартность и самостоятельность мышления, коммуникативно-познавательные навыки, способность ориентироваться в ситуации поиска. Решая сюжетные задачи, старший дошкольник открывает для себя новую сферу социальной жизни людей - финансовую.

В рамках проведенного опроса родители отвечали на вопрос: «Реализуется ли программа по финансовой грамотности в дошкольной образовательной организации, которую посещает Ваш ребенок?», **16%** опрошенных ответили утвердительно. **59%** респондентов считают, что в дошкольной образовательной организации, которую посещает ребенок, ни одна программа по освоению финансовой грамотности не реализуется, а **25%** затруднились ответить на вопрос, что скорее свидетельствует о том, что данная тема не обсуждалась ни в общении с педагогами ДОО, ни с родителями.

На вопрос «Если дошкольная образовательная организация, которую посещает Ваш ребенок, реализует программу финансовой грамотности, как бы Вы оценили ее эффективность?» **70%** респондентов затруднились ответить, и лишь **17%** дали положительный ответ.

Родители считают, что «Финансовые знания важны детям, но не ранее 5 лет и в игровой форме. Детям необходимо объяснять и разъяснять, как нелегко зарабатывать деньги, чтобы они в будущем могли правильно их расходовать». При проведении анализа представленных данных, очевидно, что **60,5%** родителей проявляют интерес к теме включения финансовой грамотности в образовательную деятельность в ДОО, однако **21,8%** не считают это необходимым. **17,6%** с ответом затруднились.

На вопрос «По Вашему мнению, для чего освоение программы по финансовой грамотности ребенком в дошкольной образовательной организации (выберите все подходящие варианты)» из **100%** участвующих в опросе родителей **65%** отметили, что для них все заявленные позиции будут полезны и необходимы ребенку в дальнейшей жизни

- подготовит ребенка к пониманию ценности и значения денег в жизни человека и семьи **42,5%**
- научит ребенка правильно обращаться с деньгами **38,5%**
- выработает у детей умение отличать желания от потребностей **32,5%**
- поможет дошкольнику сформировать умения соотносить свои желания с возможностями семьи **35,1%**

- заинтересует дошкольников в получении знаний в финансовой области в дальнейшем **26,5%**

Однако данные цифры заявлены практически одними и теми же родителями, в то время как **35%** из числа опрошенных респондентов не указали ни одного варианта из представленных позиций в вопросе. При этом отсутствие ответа распространяется на все категории родительской аудитории (как по полу, возрасту, так и по образованию). Предполагаем, что родители недостаточно информированы о содержании образовательной деятельности в дошкольной организации или сами не проявляют к этому должного интереса.

На вопрос, «Какие из форм освоения финансовой грамотности ребенком в дошкольной образовательной организации вы бы отметили как наиболее значимые?» респонденты на первые позиции поставили беседы педагога (**47%**) и сюжетно-ролевые игры (**42%**). Выбор можно объяснить тем, что в новые области знаний воспитанника вводит педагог и его роль понятна: он знает, он научит. Родители считают, что в предлагаемых условиях финансовой грамотностью ребенок овладеет с непосредственным участием педагога. В меньшей степени нашли поддержку у родителей такие формы, как аудиозаписи (9%) и праздничные мероприятия (13%). Другие варианты оказались менее значимыми, и респонденты указали практически в равных долях. Это объясняется скорее тем, что данные формы работы с детьми в ДОО характерны как постоянно используемые в деятельности дошкольной образовательной организации

Для ответа на вопрос «Какие социальные эффекты может дать реализация программ по финансовой грамотности?» респондентам был предложен ряд позиций, достижение которых возможно путем реализации программ по финансовой грамотности. **48,6%** респондентов оценивают освоение детьми старшего дошкольного возраста новых знаний в области финансов как необходимую и значимую составляющую для дальнейшего обучения в школе, предполагая, что, например, такой предмет, как «Обществознание» ими будет легче изучаться через **10 лет (2028 г.)**. Тем не менее, более **50%** ответивших не считают или сомневаются в том, что знание основ финансовой грамотности будет связано с предметами, изучаемыми в школе, и скорее понадобятся непосредственно в жизненных ситуациях.

Исходя из полученных результатов, можно отметить, что вопрос о «Формировании умений воспитанников соотносить свои желания с возможностями семьи» в результате освоения финансовой грамотности близок родительской аудитории и ответ **65,8%** респондентов «в большей степени» отражает первостепенность умения воспитанников соотносить свои желания с возможностями семьи в жизненных реалиях.

Большинство респондентов (**64,8%**) считают, что в период освоения детьми в дошкольных образовательных организациях основ финансовой грамотности даст возможность и самим родителям повысить в большей степени свою компетентность в данной области. **17%** из них считают, что это будет в меньшей степени и **15%** затруднились ответить на этот вопрос. Исходя из того, что родительская аудитория представлена возрастным диапазоном в от 25 до 50 лет (**91%**), то мы можем предположить, что значимость обсуждаемой темы находится в поле их понимания.

Из ответа на вопрос «Повысится профессиональный уровень работников дошкольных образовательных организаций» следует, что, по мнению родительской аудитории (**52,1%**), «в большей степени» это под силу педагогам ДОО, что освоение финансовой грамотности детьми старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации создаст условия для повышения финансовой грамотности и самого педагогического коллектива, поскольку закономерным является то, учить можно тому, что знаешь сам.

Респонденты отмечают: «Педагог - является общественным проводником детей в мир взрослых, мир социализации. Для высокой работоспособности родителей, они должны быть спокойными и уверенными в том, что их дети в надежных, профессиональных руках. Без педагогов мир деградировал бы, развитие части детей остановилось бы». Знать психологию, быть в курсе финансовой обстановки, быть заинтересованным в введении основ финансовой грамотности, уметь донести нужную информацию до детей, видеть в ребенке только хорошее и делать акцент на это – вот тот педагог, на взгляд родителей, который сегодня должен работать в дошкольной образовательной организации.

Подводя итог социологического опроса родителей воспитанников ДОО в части определения потребности включения образовательной области «Основы финансовой грамотности» в федеральный образовательный стандарт дошкольного образования и примерную основную образовательную программу дошкольного образования, можно сказать, что включение родительской аудитории в совместное решение поставленных задач - повысит уровень личной финансовой грамотности родителей. Родительская аудитория (**60,5%**), считает крайне важным освоение финансовой грамотности детьми старшего дошкольного возраста потому, что ребенка необходимо подготовить к пониманию ценности и значения денег. Повышение собственной финансовой грамотности как предполагаемого социального эффекта отметили **50,8%** самих родителей. Рост профессионализма педагогов как желаемый социальный эффект обозначили **52,2%** родителей.

Большинство родителей воспитанников ДОО с пониманием отнеслись к предложенной теме определения потребности включения образовательной области «Основы финансовой грамотности» в ФГОС ДО и примерную основную образовательную программу дошкольного образования, но такую позицию нельзя назвать полным согласием. Вызывает сомнения, что родительская аудитория, отмечая свою заинтересованность в освоении старшими дошкольниками основ финансовой грамотности, в полной мере понимает, чем предстоит овладевать их детям. Мы предполагаем, что знакомство родителей с финансовой грамотностью в настоящее время заключается в общих понятиях, но, осведомленные о том, что дошкольная образовательная организация является первым уровнем образования, они рассчитывают на то, эту задачу могут решить педагоги ДОО.

Применительно к дошкольному возрасту, для достижения цели – формирование основ финансовой грамотности у дошкольников – должны быть решены две основные задачи: становление первичных финансово-экономических представлений, а также воспитание социально-личностных качеств и ценностных ориентиров, необходимых для рационального поведения в реальных жизненных ситуациях финансово-экономического характера. Финансовое обучение ребенка - первый шаг к его успешному будущему. В решении столь сложных и многоплановых задач, связанных и с реализацией ФГОС дошкольного образования, важная роль отводится семье. В связи с этим возникает насущная необходимость по-новому взглянуть и на проблему взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями с целью создания единого образовательного пространства «семья – дошкольная образовательная организация» для их равноправного и заинтересованного взаимодействия.

Перед родителями воспитанников ДОО и всем дошкольным сообществом стоит задача осознать важность предстоящей работы и осуществить все необходимые меры для ее успешности. На наш взгляд проведенный опрос подтвердил необходимость знакомства и освоения финансовой грамотности детьми старшего дошкольного возраста в дошкольных образовательных организациях ДОО при тесном взаимодействии всех участников образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Аблитарова А.Р., Саганджиева Э.Ш. Базисные экономические представления детей как педагогическая проблема в дошкольном образовании [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2016. — С. 36-39.

2. Барсукова Л.С., Беляева И.А., Гусева М.А. Основы экономического образования старших дошкольников в интерактивных развивающих играх. // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015, №1., стр. 56-67.
3. Галкина Л.Н. Экономическое образование детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Л.Н. Галкина.– Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015.–89 с.
4. Горная Т.И. Формирование финансовой грамотности детей дошкольного возраста в семье // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 10-1. – С. 128-131.
5. Дьюи Д. От ребенка — к миру, от мира — к ребенку / Вступ. ст. и сост. Г.Б. Корнетов. — М.: ИД «Карапуз», 2009.
6. Дядюнова И.А., Индык М.Ю. [Развитие коммуникативной культуры ребенка в условиях семьи и дошкольной образовательной организации](#) в сборнике: [Профессиональная деятельность педагога в условиях преемственности дошкольного и начального общего образования](#) материалы Международной научно-практической конференции. 2017. С. 116-120.
7. Люнфин И.В. Экономическое воспитание дошкольников // Молодой ученый, 2017. №8. с. 349-351.
8. Смоленцева А.А. «Введение в мир экономики или мы играем в экономику», М.: Детство-Пресс, 2016.
9. Шатова А.Д. Тропинка в экономику. Программа. Методические рекомендации. Конспекты занятий с детьми 5–7 лет. М.: «Вентана-Граф», 2015. 176 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЗНАКОМЛЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РОДНЫМ КРАЕМ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАТЕЛЯ.

Иванова Н.Н.,

АСОУ,

кафедра дошкольного образования

старший преподаватель,

Россия, г. Москва

ninanikolaevnaiv@yandex.ru

Аннотация. В статье представлена актуальность проблемы ознакомления детей дошкольного возраста с родным краем в современных условиях; обозначены инновационные подходы, позволяющие педагогу повысить эффективность образовательного процесса в данном направлении.

Annotation. The article presents the relevance of the problem of familiarization of preschool children with their native land in modern conditions; identified innovative approaches that allow the teacher to improve the efficiency of the educational process in this direction.

Ключевые слова: инновация, инновационные подходы, ознакомление детей дошкольного возраста с родным краем, воспитатель.

Keywords: innovation, innovative approaches, familiarizing children of preschool age with their native land, educator

В государственной программе развития образования задача воспитания патриотизма является одной из приоритетных. На сегодняшний день патриотическое воспитание детей дошкольного возраста является основой формирования гражданской идентичности ребенка, основанная на приобщении его к системе национальных и социокультурных ценностей. В этой связи вопросы организации патриотического воспитания дошкольников весьма актуальны [5]. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования данное направление представлено задачей объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно- нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества [2]. Наряду с этим,

ключевым принципом дошкольного образования, является приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

Стандарт также содержит требования, касающиеся определения содержания второй части Программы, формируемой участниками образовательных отношений. Здесь важен учет национальных, социокультурных и иных условий

Основной задачей педагога, наряду с ориентацией на образовательные потребности, интересы и мотивы детей и членов их семей, является умение выбрать адекватные формы педагогической поддержки для каждого конкретного ребенка. Иными словами, образовательная деятельность в условиях реализации ФГОС ДО ориентирована на развитие у современного специалиста ряда педагогических умений, которые находят отражение и в профессиональном стандарте «Педагог»; к ним относятся, прежде всего, исследовательские, проектировочные, организаторские, коммуникативные, конструктивные. Перед современным специалистом стоят задачи умелого применения активных форм образовательной деятельности, модернизации методов руководства культурными практиками, использования вариативных и инновационных технологий обучения. Исходя из вышесказанного, следует подчеркнуть, что применение инновационных технологий важно применять и в ознакомлении детей дошкольного возраста с родным краем.

По мнению Слободчикова В.И., современный специалист призван максимально учитывать особенности развития детей своей группы в целом и каждого ребенка, в частности, проектировать и выстраивать образовательный процесс в соответствии со спецификой национально-культурных, природных и географических условий.

Обратимся к инновационным подходам в образовании. Понятие «инновация» (от лат. «innovation» - нововведение, изменение, обновление) рассматривается как деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению нового, с изменениями, вносящими новые элементы, вызывающие изменение объекта из одного состояния в другое [9]. Из определения можно предположить, что инновации появляются в результате попыток решения традиционной проблемы новым способом. Инновации вносят изменения: в цели, содержание, способы, технологии, формы организации и систему управления, в стили педагогической деятельности, в систему контроля и оценки уровня образования, в методическое обеспечение, в систему образовательной работы и воспитания, в деятельность воспитателя и ребенка.

В образовании инновации представляют собой использование новых, повышающих эффективность способов и средств, таких как подача информации, повышение интереса к новому, контроль за усвоением информацией. Подчеркнем, что в ряде источников

новизну и актуальность выделяют в качестве главных критериев инновации. Выделяя в системе образования процессы совершенствования педагогических технологий, совокупность методов, приёмов и средств обучения, получаем инновационные подходы.

Рассмотрим, какие инновационные подходы можно применить в процессе ознакомления детей с родным краем; обозначим, как возможно их применить в педагогической деятельности через понятие «отношение»:

- отношение к природе родного края;
- отношение к людям родного края;
- отношение к моральным ценностям, традициям, обычаям, культуре;
- отношение к государственному устройству.

Необходимо напомнить, что в основе педагогических инноваций лежат два ключевых подхода: личностно-ориентированный, который подразумевает ориентирование образовательного процесса на личность воспитателя, ребенка и включает в себя опору на принципы выбора, творчества, успеха, индивидуальности; компетентностный подход - акцентирует внимание на результате обучения. При этом результат представляется не совокупностью знаний, а комплексом умений, способностью решать нестандартные ситуации, действовать в разных ситуациях. Здесь важно оперативно реагировать на изменения, проявлять гибкость, уметь выбирать нужную информацию [7].

Опираясь на данные подходы, при формулировании задач ознакомления с родным краем следует ориентироваться на совершенствование компетентности воспитателя и ребенка в этом вопросе. В своей статье Рапацевич Е.С., мнение которого мы разделяем, обозначил инновационные технологии ознакомления детей дошкольного возраста с родным краем. Первый подход - проектная деятельность, позволяющая развивать творческие способности детей, формировать навыки работы в коллективе. Цель данного вида работы – актуализировать и использовать на практике знания, расширять и углублять их в процессе дальнейшей работы. Эта инновация формирует и развивает комплексное мышление, умение анализировать, устанавливать связи и создавать новые идеи, видеть целостную картину мира. Компетентность воспитателя в данном подходе направлена на умение разработать и организовать этот вид деятельности с детьми соответствующего возраста, а также привлечь родителей. Это могут быть такие формы, как экскурсии в музеи города, в картинную галерею, по памятным местам, на предприятия изделий народного прикладного творчества своего края, туристические походы, организация наблюдений за природой родного края, посещение Особо Охраняемых Природных Территорий родного края.

Второй подход – интерактивные формы, которые представлены комплексом методов и приемов, направленных на организацию деятельности, в процессе которой все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, работают над решением общей задачи. Одной из ключевых форм является создание игровых ситуаций (путешествий, квестов), оформление пространственной среды с учетом особенностей родного края (театры из природного материала, тематические лэпбуки, оформление избы с традициями и обычаями, игротека). В таких условиях каждый участник образовательного процесса может выступать в роли социального партнера, родителя, педагога и других, предлагая свои варианты познавательного развития ребенка по вопросу ознакомления с родным краем.

Третий подход – информационно-коммуникационный. Предусматривает расширение компетентности воспитателя в представлении продуктов деятельности детей, например, создание мультфильмов о родном городе, видеофильмов, электронно-образовательных ресурсов по посещению достопримечательностей города, края для дальнейшего использования в педагогической деятельности. А также освоение новых технологий в создании веб-квестов, веб-портфолио.

Адамский А.И. утверждал, что «только наивный или заблуждающийся человек может полагать, что инновационная педагогика является универсальной заменой традиционных методов обучения» [3]. Традиционные и инновационные подходы обучения и воспитания должны находиться в постоянной взаимосвязи и дополнять друг друга.

Какими же характеристиками должен обладать педагог для решения столь сложной задачи? Максакова В.И. выделяет ряд профессиональных характеристик, которым должен соответствовать специалист:

- органичная ориентированность на каждого ребенка как на человека, представляющего собой огромную ценность, имеющие неотъемлемые права и обязанности;

- глубокое осознание и принятие гуманистических целей воспитания, таких как становление детской (и своей) индивидуальности, гармонизация ребенка с природой, обществом, самим собой, создание комфортной эмоциональной атмосферы в дошкольной образовательной организации;

- установка на воспитание как на важнейшую составляющую образовательного процесса, а также как взаимодействие, взаимное движение взрослого и ребенка навстречу друг другу;

-умение создавать возможности для осознанного, свободного и ответственного выбора детьми целей, содержания и методов своих действий;

-владение методами организации групповой деятельности, в том числе совместного планирования, коллективной рефлексии в воспитательном сообществе, способами делегирования определенных воспитательных функций детям;

-повышение доли игры в воспитании, оптимальное ее использование, умение занять игровую позиции во взаимодействии с детьми;

-умение преобразовывать индифферентную для ребенка среду в актуальное и оптимальное пространство его развития;

- осуществление своевременных, адекватных возрасту педагогических действий;

-осуществление педагогической поддержки ребенка (Газман О.С., Шустов И.Ю., Юсфин С.М.) в процессе осознания им своих потребностей и интересов, овладение способами самоанализа, целеполагания [6].

Таким образом, гибкое применение инновационных подходов, наряду с эффективными традиционными формами и методами работы, значительно повышает эффективность педагогической деятельности по ознакомлению детей дошкольного возраста с родным краем.

Список использованной литературы

1. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» [Электронный ресурс] // Минтруд России. Режим доступа - <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования – М.: Центр педагогического образования. – 2014. – 32 с.

3. Адамский, А.И. Эпоха новых результатов. Журнал «Директор школы», 2015, № 7, 87-90 с.

4. Ефремова, И.К. Инновационный подход в современной педагогике: постановка проблемы. [Электронный ресурс] // X Международная студенческая научная конференция Студенческий научный форум. Режим доступа - <https://scienceforum.ru/2018/article/2018002916>

5. Костенко, И.В. Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста на примере исторических личностей [Электронный ресурс] //Современные проблемы науки и образования. – 2018. - № 4. Режим доступа - <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27729>

6. Максакова, В.И. Лекции 1-5 // Максакова В.И. Педагогическая антропология: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.- М.: Издательский центр «Академия», 2001.-с.1-74
7. «Пять инноваций для педагога» [Электронный ресурс] <https://viafuture.ru/katalog-idej/innovatsionnye-pedagogicheskie-tehnologii>
8. Слободчиков, В. И. Инновации в образовании: основания и смысл//Исследовательская работа школьников. — 2004.-№ 2.- с. 53–59.
9. Рапацевич, Е.С. Современный словарь по педагогике [Текст] / сост. Е.С. Рапацевич. – М.: Современное слово, 2011.-928 с.
10. Щербакова Е. В. Инновационные процессы и тенденции в образовательном процессе [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). — Уфа: Лето, 2013. — С. 18-21. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4379/> (дата обращения: 22.10.2018).

УДК 373.29

РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В СОЦИАЛЬНОМ РАЗВИТИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ильина Н. В.

ГБОУ Школа с углубленным изучением английского языка 1411

воспитатель

Россия, г. Москва

E-mail Cherbat1973@mail.ru

Аннотация. в статье представлены материалы изучения влияния современных взрослых на социальное развитие шестилетних детей.

Ключевые слова: социальное развитие, близкий взрослый, дошкольное образование.

Abstract. The article presents materials on the influence of modern adults on the social development of six-year-old children.

Key words: social development, close adult, preschool education.

Дошкольное детство – это этап жизни, когда формируется основа личностной культуры, опирающаяся на общечеловеческие ценности. Социализация с данной точки зрения представляет собой важный аспект личностного развития: самоидентификацию человека с обществом посредством ценностных оснований. Как отмечается в стандарте

дошкольного образования, становление базиса личностной культуры подразумевает приобщение ребёнка к человеческим ценностям. Следовательно, ценностная проблематика имеет особое значение для определения содержания дошкольного образования в целом и его конкретной реализации. В исследовании Н.Б. Полковниковой [5] утверждается, что присвоенные ребёнком значимости становятся впоследствии основой индивидуальной системы ценностных ориентаций, определяющей отношение человека ко всему, что его окружает, к самому себе, служат фундаментом направленности личности, руководящими принципами жизни [4, 6].

На основании концепции культурно-исторического развития, сформулированной Л.С. Выготским [2], становление ценностных основ личности можно рассматривать как процесс овладения соответствующим опытом предшествующих поколений. Как известно, дошкольное детство является сензитивным периодом в развитии социальных навыков поведения, которые подкрепляют закладываемые ценностные основы будущей личности. Поэтому в процессе воспитания особое значение имеет ценностное пространство как часть накоплений человечества, в котором растёт и развивается дошкольник.

Следует особо отметить, что мир ценностей, окружающих ребёнка дошкольного возраста, создаётся взрослыми, наделяющими объекты и явления, с которыми ребёнок сталкивается уже в первые годы жизни, теми или иными аксиологическими характеристиками, выраженными в словесных и эмоциональных реакциях, в поведенческих актах, в информации, передаваемой детям. В трудах А.В. Запорожца [3] подчеркивается существенная роль в воспитании детей дошкольного возраста авторитетного для ребёнка взрослого, чьи взаимоотношения с окружающими, поведение, аффективные реакции на происходящее задают эталон не только способов действия, но и эмоционального отношения к людям, служат образцом для подражания.

Данные научные представления на современном этапе подтверждаются результатами исследований Т.А. Павленко [4], Н.Б. Полковниковой и других [5]: взаимодействуя со взрослым, ребенок наблюдает за его деятельностью, слышит его оценки, видит поступки, и, даже в ситуациях, когда действия взрослого не направлены непосредственно на ребенка, происходит процесс усвоения социального опыта. Взрослые (родители, педагоги), преднамеренно или неосознанно демонстрируя ребёнку собственные ценностные ориентации в виде оценок, отношений, фраз, поступков, становятся своеобразным «наглядным пособием», так как в основе механизма воздействия на ребенка лежат его стремление к подражанию и потребность приобщиться к миру

взрослых. Как следствие, взрослые, постоянно взаимодействующие с ребёнком, составляют своеобразную перспективу его развития. То есть ценностные ориентации взрослых, окружающих дошкольника в повседневной жизни, во многом определяют социальное развитие ребёнка дошкольного возраста.

Проведённое нами исследование было посвящено выявлению зависимости особенностей личности детей старшего дошкольного возраста и отношений со взрослыми: родителями и педагогами детского сада. Полученные данные утверждают особую значимость взрослых в становлении детской личности. Осуществлённая экспериментальная работа была нацелена на решение следующих задач: изучения особенностей личности детей шестого года жизни, выявления места и роли взрослого для ребёнка старшего дошкольного возраста, организации психолого-педагогической работы со старшими дошкольниками, их родителями, педагогами, направленной на создание социально и педагогически обусловленного ценностного пространства в условиях детского сада.

В результате экспериментальной работы было установлено, что родители и педагоги детского сада представляют ценность для ребёнка старшего дошкольного возраста. Дошкольник изначально позитивно воспринимает и оценивает взрослого. Поэтому одной из особенностей служит гуманная направленность отношения детей к другим людям, ценностное отношение к окружающим.

При этом процесс, а также характер выстраивания межличностных отношений со взрослыми, очень значимы для старшего дошкольника. Дети стремятся к осуществлению совместного взаимодействия и общению со старшими. Межличностные отношения, возникающие в процессе такого взаимодействия, становятся основой формирования ценностных основ личности в дошкольном детстве. Поэтому важна организация совместной деятельности, обеспечивающей базу отношений между старшими дошкольниками, их близкими родственниками и педагогами детского сада. Так, например, в практической работе были предусмотрены совместный художественный труд детей и взрослых по изготовлению поделок для выставок совместных работ «Очарование осени», «Освоение космоса»; участие в украшении помещений детского сада к праздникам; оборудование детской библиотеки; участие в субботниках по благоустройству помещений и участка детского сада, сооружении на территории дошкольного учреждения построек из снега: горок, санных и лыжных путей, ледяных дорожек, катка и многое другое.

Важным компонентом экспериментальной деятельности стало участие детей, членов их семей и педагогов детского сада в подготовке и проведении разнообразных досугов, развлечений и праздников, среди которых - множество спортивных: эстафеты,

шашечный турнир, футбольный матч, лыжная гонка; календарных: Осенины, Новый год, День ребёнка; познавательных: прогулки выходного дня, встречи с интересными людьми, посещение выставок; развлекательных и прочих. Подобного рода мероприятия способствовали созданию у всех субъектов педагогического процесса круга общих дел, событий, интересов, в центре которого находился ребёнок, но в которых проявлялись личные особенности, индивидуальная ценность каждого.

В трудах отечественных ученых (Л.И. Божович [1], Л.С. Выготский [2], А.В. Запорожец [3] и другие) обосновано положение о центральной роли взрослого в социализации и становлении морально-нравственных основ личности дошкольника. В связи с этим в педагогической работе нами была подчеркнута роль личного примера, образца взрослого, с опорой на который определялось содержание практической части исследования и его реализации.

Результаты констатирующего этапа нашего исследования показали, что в выявленных структурах ценностных ориентаций родителей воспитанников детского сада и педагогов дошкольных учреждений нет рассогласованности. Взрослые определяли в числе доминирующих группы валеологических, семейных, материальных ценностей. Таким образом, мы пришли к выводу о том, что декларируемое, озвучиваемое взрослыми ценностное пространство, в которое погружены дети дошкольного возраста, едино.

Весьма сходными, по результатам опроса членов семей дошкольников и воспитателей, оказались ценности, на которых строились воспитательные цели и стратегии взрослых. Определяя цели воспитания ребенка-дошкольника, все взрослые респонденты оперировали категориями общественно значимых ценностей, высказывали стремление воспитывать детей на основе добра, правды, трудолюбия, щедрости и прочих. Ни один из опрашиваемых не выразил намерения воспитывать ребёнка в системе негативных ценностей. При этом методы и приёмы, которые, по словам взрослых, они использовали для достижения собственных воспитательных целей, были идентичны. Это, в первую очередь, личный пример, словесные приёмы, а также вовлечение детей в действия и оценку конкретных жизненных ситуаций и случаев этического характера, описанных в литературных произведениях. Данные опроса позволили нам предположить, что, опираясь на сходные системы ценностей, ставя перед собой единые воспитательные цели и реализуя их одними и теми же методами, родители и педагоги приходили к ожидаемым педагогическим результатам, соответствовавшим поставленным целям. То есть дошкольники проявляли принятые социально значимые позитивные ценности в отношениях к окружающему, в сознании, в поступках.

В ходе исследования было выявлено очевидное противоречие между целями воспитания и знаниями, которые в прямом специально организованном педагогическом воздействии родители и воспитатели передают детям, и образцами поведения взрослых в реальной жизни. При этом следует отметить, что дети, изначально копирующие их действия, впоследствии в большей или меньшей степени осознанно подражают поступкам. Кроме того, старшие дошкольники уже достаточно осознанно воспринимают передаваемые им ценности и, часто по инициативе родителей и воспитателей сами упражняются, тренируются в поведении, предполагающем диаметрально противоположные озвучиваемых и реализуемых ценностей в процессе межличностного взаимодействия. Таким образом, дети систематически оказываются в ситуации рассогласованности ценностного пространства.

Между тем процесс становления аксиологических составляющих в дошкольном детстве представляет собой системное образование, включающее постепенное и последовательное развитие ценностных отношений, ценностных представлений и ценностного поведения. В зарождении и развитии аксиологических составляющих личности существует зависимость между социальной средой, ценностным пространством, в котором формируется личность, и её ценностными основаниями. При этом решающая роль принадлежит близким взрослым, то есть родителям и воспитателям дошкольных учреждений, которые прямым либо косвенным путём обеспечивают социальное развитие, нравственное становление будущей личности ребёнка в дошкольном возрасте, и чьи аксиологические характеристики служат фактором, во многом определяющим социальное развитие дошкольников.

Механизм успешного формирования аксиологических составляющих в дошкольном детстве основывается на развитии эмоционального, отношенческого и деятельностного компонентов во включении ребёнка дошкольного возраста в ценностное пространство совместного взаимодействия со взрослыми. Основным средством педагогизации взаимодействия детей и взрослых в условиях детского сада, направленным на формирование общественно значимых аксиологических составляющих детской личности, служат межличностные отношения всех участников педагогического процесса, детей и взрослых.

Список использованных источников

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с. С. 436-447.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2003. – 512 с.

3. Запорожец А.В. О психологии детей раннего и дошкольного возраста. – М., 1969. – 26 с.
4. Павленко Т.А. Особенности содержания потребности в общении с ровесниками у неконфликтных и конфликтных старших дошкольников // Вестник МГПУ: серия «Педагогика и психология». - М.: МГПУ. - 2008. - № 2. - С. 60 - 67.
5. Полковникова Н.Б. Педагогическая работа по формированию ценностных основ личности в социально-коммуникативном развитии старших дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 12. – С. 11– 17.
6. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребёнка как факторов формирования учебной успешности на этапе перехода из детского сада в начальную школу: Монография / А.И. Савенков, О.А Айгунова, В.А. Кривова, Т.А. Павленко, Н.Б. Полковникова, Т.Д. Савенкова / под научной ред. проф. А.И. Савенкова. – М.: Перо, 2017. – 128 с.
7. Polkovnikova N.B. INFLUENCE OF ADULTS VALUE ORIENTATIONS ON THE FIVE-YEARS OLD CHILDREN VALUABLE ELEMENTS // L'Association 1901 "SEPIKE". – 2013. - Ausgabe 3. - С.41 – 44.

УДК 159.9

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИОИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

Кирина И.И.

ГБОУ Школа №1944

педагог-психолог

Россия, г.Москва

Irina200310@yandex.ru

Аннотация: в статье раскрывается сущность социо-игровой технологии в работе с детьми старшего дошкольного возраста. Использование социо-игровых приемов на занятиях пробуждает интерес детей друг другу. Помогает педагогам в их способности читать и понимать свое и детское поведение. А следующим шагом - уметь использовать это понимание для создания условий, раскрывающих таланты детей.

Ключевые слова: социо-игровая технология, сверстники, общение, партнерские отношения, социально-коммуникативное развитие, дошкольный возраст.

Abstract: the article reveals the essence of social-gaming technology in work with children of senior preschool age. The use of socio-playing methods in the classroom arouses the

interest of children to each other. Helps teachers in their ability to read and understand their own and children's behavior. And the next step is to be able to use this understanding to create conditions that reveal the talents of the children.

Key words: socio-slot technology, peers, communication, partnerships, socio-communicative development of preschool age.

Сегодня человеку для активного участия в жизни общества, реализации себя как личности необходимо постоянно проявлять самостоятельность, творческую активность, обнаруживать и развивать свои способности, непрерывно учиться.

Важность развития самостоятельности, активности, инициативности у детей постулируется федеральным образовательным стандартом дошкольного образования, реализация которого является основой построения образовательных программ. В развитии качеств личности у детей ведущую роль играют близкие взрослые, а также педагоги дошкольных организаций.

Между тем, анкетирование и беседы с педагогами дошкольных образовательных организаций показало, что они испытывают трудности в понимании «сути» образовательного стандарта дошкольного образования [5, 6]. Т.А. Павленко отмечает, что одной из сложностей в работе педагогов является «невозможность» отказа от системы занятий-уроков, непонимание того, что надо делать по-другому, что значит «деятельностный подход», сложности с введением «инклюзивного образования», отсутствие условий для реализации индивидуального подхода к детям и др. [5].

Вопросы позитивной социализации детей дошкольного возраста активно обсуждаются учеными и практиками в контексте проблем развития социального и эмоционального интеллекта [11], развития общения дошкольников со взрослыми и сверстниками [7, 8], приобщения к моральным и нравственным ценностям [8, 9], психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации [2, 5, 6] и др. Авторы предлагают технологии и программы развития у детей важных социальных качеств.

Одной из эффективных технологий развития качеств личности, необходимых для успешной социализации является социо-игровая технология, разработанная педагогами исследователями Евгением Евгеньевичем Шулешко, Александрой Петровной Ершовой и Вячеславом Михайловичем Букатовым.

Социо-игровая технология ориентирует воспитателя на смену стиля взаимодействия с ребенком. «На поиск способов такого общения с детьми, при котором

утомительная принудилка уступает место увлеченности (они прежде всего воспитывают, а потом развивают). Правильный смысл социо-игровой педагогики – группо-игровая педагогика. Любую детскую игру следует осуществлять в атмосфере взаимопонимания, договоренности о «правах» на ошибку и «обязанностях» слышать и видеть окружающих» [1].

Социо-игровая технология – это развитие ребенка в игровом общении со сверстниками, целью ее является формирование коммуникативных навыков общения, которое, как считал Л. С. Выготский, является основной движущей силой развития.

Внедрение ФГОС ДО требует наличие у педагога нового взгляда на ребенка как на субъект, а не на объект воспитания, как на партнера по совместной деятельности. Основа социо-игровой технологии – равноправие детей и взрослых. По мнению авторов этой технологии, равноправные отношения между участниками педагогического процесса – это такая общность, в которой каждый ребенок чувствует себя умелым, знающим, способным, может справиться с любой адекватной его возрасту задачей.

Главный принцип социо-игровой технологии – снятие с педагога оценивающей судейской роли детского коллектива в целом и каждого ребенка в отдельности. Эти задачи достигаются путем организации детской деятельности как игры-жизни между микрогруппами. Она основывается на формировании и использовании детьми и педагогами умения свободно и с интересом обсуждать различные вопросы, следить за ходом общего разговора, оказывать помощь друг другу и принимать ее, когда это необходимо. Социо-игровую технологию можно использовать как в образовательной деятельности, так и при организации свободной деятельности детей. Это дает возможность объединить детей общим делом или совместным обсуждением индивидуальной работы и превращением ее в коллективную.

Социо-игровая технология предполагает, что игра присутствует в жизни ребенка постоянно, дети имеют возможность не только играть в процессе познания нового материала или закрепления уже пройденного, но и двигаться, а в случае необходимости петь, смеяться, танцевать и т.д. Сущность социо-игрового стиля работы его основатели А. Ершова, В. Букатов определили такой формулировкой: «Мы не учим, а налаживаем ситуации, когда участникам хочется доверять и друг другу, и собственному опыту, в результате чего происходит эффект добровольного обучения, и научения, и тренировки» [12].

Нужно сказать, данная методика предполагает интеграцию разного содержания, это дает положительный результат в области коммуникации, познании, эмоционально-волевой сферы. В рамках данной технологии мы ставим перед собой следующие задачи:

- помочь детям научиться эффективно общаться;
- сделать образовательный процесс более увлекательным для детей;
- способствовать развитию у них активной позиции, самостоятельности, творчества;
- воспитывать в детях желание узнать новое.

Общение детей в рамках данной технологии мы организовываем в три этапа. На первом этапе мы учим правилам общения, а именно умению договариваться, а значит слушать и слышать партнера, развивается собственная речь. На втором этапе общение является целью, ребенок на практике осознает, как ему надо организовать свое общение в микрогруппе, чтобы выполнить какую-либо задачу. На третьем этапе – общение педагогическое средство, то есть через общение педагог обучает детей.

Мы предлагаем разные игровые задания для детей, которые условно можно разделить на несколько групп:

- Игры-задания для рабочего настроения. Целью данных игр является создание положительного эмоционального настроения, развитие внимания, ориентирование детей друг на друга и на педагога. Это игры: «Дружба», «Стою, на кого-то смотрю», «Разведчики» и т.д.
- Игры для социо-игрового приобщения к делу. Это игры: «Знатоки», «На что похож предмет», «Японская машинка», «Кукушка», «Ловля звуков» и др.
- Игровые разминки. Они объединяют своей доступностью, азартностью и смешным, несерьезным выигрышем. В них доминирует механизм деятельного и психологически эффективного отдыха. Игры: «Встать по пальцам», «Замри», «Слухачи», «Руки-ноги» и др.
- Задания творческого самоутверждения – это задания, выполнение которых подразумевает художественно-исполнительский результат. Игры «Актеры», «Выкуп фантов» и др.

Но для того, чтобы взаимодействие детей было более эффективно необходимо следовать основным правилам и условиям социоигровой технологии. Первое правило используется малыми подгруппами: оптимальным для продуктивного общения и развития детей является объединение их малыми группами: в младшем дошкольном возрасте – в пары и тройки, в старшем – по 5-6 детей. Деятельность дошкольников в малых группах – самый естественный путь к возникновению у них сотрудничества, коммуникативности, взаимопонимания. И группы можно разделить детей по цвету одежды, если в имени хотя

бы одна буква одинаковая, кто на каком этаже живет, четный-нечетный, найти на разных картинках что-нибудь одинаковое и т.д.

Второе правило: «Смена лидерства». Конечно, работа в малых группах предполагает коллективную деятельность, а мнение всей группы выражает один человек – лидер. Причем лидера дети выбирают сами, и он должен постоянно меняться. Когда команды собираются, то дети, договариваясь, выбирают достойного капитана-лидера. Все члены команды делают над головой «домик» (соединяют ладони поднятых вверх рук), тогда воспитатель видит готовность той или иной команды.

Команды общаются между собой в группе и между группами, соблюдая правила:

- Один за всех, и все за одного.
- Капитан не подводит команду, а команда не подводит капитана.
- Одна команда отвечает, другие внимательно слушают.
- Когда работаешь, не мешай другим.
- Справился сам – помоги другому.
- Главное – не бояться доказывать свою правоту.
- Умей принять помощь.

Третье правило: обучение сочетается с двигательной активностью и сменой мизансцен, что способствует снятию эмоционального напряжения. Дети двигаются, могут хлопать, играть в мяч. Могут общаться в разных уголках группового пространства. Для дошкольников различные движения, передвижения, перестановки наполняют обучающие занятия полноценными впечатлениями о себе, других, предполагаемых мнениях других о себе и связях всего этого между собой. Двигательная активность раскрепощает поведение и поддерживает мотивацию детей.

Четвертое правило: смена темпа и ритма. Менять темп и ритм помогает ограничение во времени, например, с помощью песочных часов, таймера, обычных часов. У детей появляется ощущение и понимание, что каждое задание имеет свое начало и конец и требует сосредоточенности.

Пятое правило: интеграция всех видов деятельности. Обучение происходит в игровой форме, используются различные игры, которые развивают внимание, мышление, фонематический слух, умение взаимодействовать друг с другом.

Шестое правило: ориентация на принцип «За 133 зайцами погонишься - глядишь - и наловишь с десяток». Ребенку вместе со своими сверстниками добывать знания более интересно, он более мотивирован. В итоге все получают знания. Только кто-то побольше, кто-то поменьше.

Принципы и правила социо-игровой педагогики пересекаются и переплетаются, как волокна, составляющие нить, один конец которой бережно удерживается профессиональной интуицией педагога. Поэтому хочется дать несколько рекомендательных советов по организации игровых заданий. Осваивать новую игру детям обычно интересно, но у некоторых детей он быстро угасает под давлением страха ошибки. Взрослые очень часто демонстрируют детям свое умение быть во всем правильными и правдивыми, стремятся показать, что сами они умеют в осваиваемом детьми деле избегать ошибки. Это позволяет им быть всегда лидером. Но лидерство взрослых очень часто усугубляет и так возникающий в детях страх ошибки. Часто у воспитателей не хватает терпения дать детям сыграть, разыграть, получить удовольствие от игры. И при каждом отклонении детей от образа «правильного поведения», детей начинают грузить своих подопечных поспешными показами и бесконечными объяснениями. А происходит это потому, что педагоги опасаются, что дети не справятся или наоборот, что дети сами справятся и тогда их взрослое лидерство будет беспочвенным. Используя социо-игровую технологию важно понимать, что взрослый является организатором и выдумщиком новой интересной деятельности. А союз детей со взрослыми начинается с равноправия не только в ошибках, но и с равноправия заинтересованности. В игре должно быть интересно и взрослому и ребенку!

Что же поможет педагогу развивать и укреплять равноправие и союз в игре с детьми. Первое это умение педагога быть готовым к собственным промахам. Какое бы предложение сыграть, рассказать, придумать, сделать ни высказал педагог, он должен исходить из возможностей данной группы. Но возможности эти выясняются не сразу. Поэтому педагог должен быть готовым к тому, что предстоящая деятельность не обязательно принесет запланированные достижения и будет успешной. Все препятствия, встречающиеся в работе, педагогу необходимо рассматривать как содержание занятий, видя в них сущность задач, а в их преодолении - сущность развития всей группы и самого ребенка.

Второй совет: не разжевывать смысл задания. Часто дети говорят, что они не начинают выполнять заданное, так как ничего не поняли. В социо-игровых заданиях доля самостоятельности детей должна расти. Тогда дети могут почувствовать на собственном опыте «не понял – это, наверное, просто поосторожничал, недослушал, поленился подумать и попробовать. И если они увидят, как кто-то из них пробует, и поймут, что в этом ничего страшного нет, число сославшихся «не понял» будет уменьшаться. Хотя, иногда воспитатель должен пояснять, если он почувствовал, что предыдущее пояснение

оказалось непонятным по его собственной вине, а не из-за внимания или пассивности детей.

Третий совет: обращать внимание на интересные неожиданности. Если задание выполняется детьми неверно из-за того, что было неверно понято, необходимо обратить внимание на все неожиданное и интересное в выполнении неверно понятого задания. Иногда оно оказывается более интересным и полезным, чем вариант предложенный педагогом. Важно понимать, что важнее включить в работу активность, чем заглушить ее страхом ошибки или закреплять у детей установку: сначала расскажите, как и что вы будете делать, а уж потом я сделаю, если буду уверен, что получится. В результате равноправие исчезнет, останется один труд, радость от которого будет сведена к ожиданию – «когда же меня похвалят, что я сделал все правильно».

Четвертый совет: видеть в детских отказах ценные подсказки. Самое страшное, а это отказ от участия в предложенной игре или задании – снимается готовность педагога преодолеть этот отказ специальным набором таких упражнений, чтобы отказавшиеся нашли в себе уверенность для участия в общей работе. Столкновение с отказом перестает мешать и волновать педагога, если воспринимать его не как личное оскорбление, а как своевременную подсказку, подаренную ребенком.

Пятый совет: умеете порадоваться шуму. Часто у воспитателей возникает недовольство лишним, казалось бы, посторонним шумом, естественным при выполнении активности обучаемых детей. Каждый раз педагог должен задаваться вопросом: «А вреден ли этот шум?». А это далеко не всегда так! Так же хочется сказать, что шум является результатом общей активности, направленной на выполнение задания. В случае шумного поведения детей-зрителей необходимо: занять зрителей конкретным заданием, например, за чем именно следить и кому; или занять в показе большое количество детей. Если же педагог посчитает возникший шум в групп «вредным», то необходимо сменить игровое упражнение. Можно помогать детям переключаться. Например, когда дети выполнили задание, и наступило время показа, предложить детям сдать свои работы, чтобы не было возможности дальнейшего обсуждения своего варианта, и сменить для слушания месторасположение команды. Но хочется все же отметить, что при шумной активности детей, связанной с выполнением задания, педагогу нужно, скорее не волноваться, а радоваться, что задание вызывает у всех желание работать. И поэтому с интересом включиться в работу детей, помогая каждой команде своими ненавязчивыми идеями.

Применение данной технологии в своей работе показал преимущества социо-игрового стиля взаимодействия с детьми:

- разрушается барьер между педагогом и ребенком, происходит сближение педагога и ребенка;
- дети ориентированы на сверстников, а это повышает их мотивацию в познании нового;
- дети становятся более самостоятельны и инициативны, сами устанавливают правила;
- дети не боятся высказывать свое мнение, умеют обсуждать проблему, находят пути ее решения, что формирует уверенность и ответственность;
- дети договариваются, общаются, в процессе формируются коммуникативные навыки;
- дети помогают друг другу, а также контролируют друг друга;
- активные дети учатся признавать мнение товарищей, а робкие и неуверенные дети учатся преодолевать свои комплексы и нерешительность.

Важно отметить, что основные принципы социо-игровой технологии совпадают с основными положениями ФГОС ДО, а значит, позволяют организовать такую среду для полноценного «проживания» детства, которая необходима нашим детям для личностного развития и здоровой социальной активности в будущем.

Список использованных источников

1. Ершова, А.П. Возращение к таланту: педагогам о социо-игровом стиле работы / А.П. Ершова, В.М. Букатов. - Красноярск, 1999.-116 с.
2. Журавлева, Е.А. Возможности и средства развития позитивного самовосприятия ребенка / Е.А. Журавлева // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II Межрегион. науч.-практ. конференции. – СПб., 2015. – С. 234–241.
3. Игры для детского сада. Развитие талантов ребенка через игру. Иллюстрированный словарь игровых приемов / Под общей ред. В.М. Букатова. – СПб.: Речь; Образовательные проекты; М.: Сфера, 2009 – 189 с.
4. Карманная энциклопедия социо-игровых приемов обучения дошкольников: справочно-методическое пособие/Под ред. В.М. Букатова. – СПб.: Образовательные проекты; М.:ТЦ Сфера, 2014. – 128с.
5. Павленко, Т.А. Исследование образовательных дефицитов воспитателей дошкольных образовательных организаций / Т.А. Павленко // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 4. –М.: АСОУ, 2016. – с.1472-1479.

6. Павленко, Т.А. Актуальные вопросы реализации ФГОС / Т.А. Павленко // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всерос. науч.-практ. конференции, 12–13 апреля 2016 г. СПб., 2016. – С. 451–456.
7. Павленко, Т.А. Изучение конфликтных отношений с ровесниками у детей дошкольного возраста / Т.А. Павленко // Августовские педагогические чтения – 2013: сб. материалов Междунар. науч. конференции. – М., 2013. – С. 32–39.
8. Полковникова, Н.Б. Ценностные основы детской личности и их развитие под влиянием ценностей близких взрослых / Н.Б. Полковникова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2012. – № 8. – С. 4–9.
9. Полковникова, Н.Б. Особенности социального развития современных старших дошкольников / Н.Б. Полковникова // Конференциум АССОУ: Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – №4. – С. 919–926.
10. Социогровая технология в работе со старшими дошкольниками.-СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017.-96с.
11. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребёнка как факторов формирования учебной успешности на этапе перехода из детского сада в начальную школу: Монография / А.И. Савенков, О.А Айгунова, В.А. Кривова, Т.А. Павленко, Н.Б. Полковникова, Т.Д. Савенкова / под научной ред. проф. А.И. Савенкова. – М.: Перо, 2017. – 128 с.
12. Шулешко, Е.Е. Понимание грамотности. Условия успеха. / Е.Е. Шулешко. - СПб.: Речь. - 2011. – 288 с.

УДК 373.24

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИХ
УСЛОВИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Кулабухов А. Е.,

Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ

магистрант

Россия, г. Москва

E-mail andrei.kulabukhov@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен комплекс организационно-педагогических условий, прошедший апробацию в ходе обеспечения информационной безопасности воспитанников современной дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: дошкольное образование, воспитанники дошкольной образовательной организации, информационная безопасность.

Abstract: This paper presents a theoretical justification for the question of social development of the modern age children through information and communication technologies; The above analysis of the results of the study of the specificity of the social development of preschool children.

Keywords: social development of preschool; information and communication technologies; secure information environment.

Жизнь в информационном обществе создаёт особые условия для функционирования образовательных организаций и системы образования в целом [1;11; 12]. В исследовании Н.Б. Полковниковой отмечается, что «Педагогическая наука и практика оказываются неприспособленными к новым обстоятельствам, к быстрому решению проблем, поставленных перед ними вызовами временем» [7]. В современном мире, характеризующимся избытком информации, субъектам образовательного процесса доступно множество информационных образовательных, педагогических и методических ресурсов. Основная задача в данной связи сформулирована Н.Б. Полковниковой [6] следующим образом: «Нам представляется важным определить и создать психолого-педагогические условия для реализации возможностей образования на каждом возрастном этапе развития человека путем выстраивания непрерывного и последовательного педагогического процесса в согласовании с перспективой социального генезиса».

В рамках проведенного нами эмпирического исследования был разработан и внедрен в практику комплекс педагогических и организационно-методических условий, направленных на обеспечение информационной безопасности воспитанников дошкольной образовательной организации [11].

Под педагогическими условиями мы подразумеваем совокупность «... методов и форм совместной деятельности, направленных на активизацию взаимосвязи эмоционального, познавательного и поведенческого компонентов» [8] детского развития. Данная позиция обусловлена представлениями Н.Б. Полковниковой [7] о том, что «В русле традиционного в нашей педагогической науке деятельностного подхода педагогический процесс... строится с учётом эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов развития ребёнка дошкольного возраста».

Педагогические условия обеспечения информационно-безопасного развития детской личности способствуют становлению базиса будущей социальной адаптации подрастающих поколений при общей педагогической направленности отбора содержания информационных ресурсов [3; 4; 8; 13]. Наиболее эффективными педагогическими условиями по результатам проведённого исследования было «... использование конкурсов и соревнований в работе с детьми» [9]. Действительно, в работах Н.В. Казаковой и Н.Б. Полковниковой отмечается, что «Педагогические мероприятия в форме различных детских состязаний видятся нам органичной частью современного образовательного процесса» [9]. Образовательные события такого рода являются стимулирующим фактором не только для детей, но и для их родителей и педагогов, так как «Для взрослых важно, чтобы у современного ребёнка дошкольного возраста формировались способности, которые позволят ему быть социально успешным», - уточняет Н.Б. Полковникова [10].

Эффективность образовательного процесса напрямую связана с уровнем профессиональной подготовки педагогов [4; 5; 13]. Поэтому с управленческих позиций воспитатель дошкольной образовательной организации является определяющим звеном в дошкольном образовании. Следовательно, важнейшим организационно-методическим условием обеспечения информационной безопасности воспитанников дошкольной образовательной организации является подготовка и повышение квалификации педагогических и административных работников [3; 11].

Интеграция в современную культуру и дошкольное образование информационно-коммуникационных технологий способствует формированию новой роли воспитателя детского сада [2; 3; 12]. В информационной среде дошкольный педагог является не столько носителем и транслятором знаний, умений и навыков, сколько обеспечивает ненавязчивое педагогическое сопровождение разнообразных видов детской деятельности в тесном сотрудничестве с родителями воспитанников [3; 7; 8; 13]. Очевидно, что информационные технологии служат дополнительным ресурсом для обучения и развития детей, их родителей и педагогов детского сада [11].

Резюмируя сказанное выше, отметим, что в нашем исследовании организационно-педагогические условия обеспечения информационной безопасности воспитанников дошкольной образовательной организации внедрялись в совокупности. Этот комплекс условий предполагал управленческую деятельность, которая включала методические мероприятия по формированию у педагогов дошкольной образовательной организации компетенций по обеспечению защиты детей

от информации, которая может нанести вред психическому и физическому развитию дошкольников. Управленческая деятельность была направлена на то, чтобы воспитатели и прочие специалисты дошкольного образования: специально моделировали и реализовывали образовательные события, нацеленные на формирование у детей дошкольного возраста представлений о правилах безопасного поведения в информационной среде и соответствующих нравственных качеств личности дошкольников; осуществляли взаимодействие и сотрудничество с семьями дошкольников по защите детей от информации, несущей потенциальный вред психическому и физическому развитию воспитанников дошкольной образовательной организации; реализовывали условия обеспечения информационной безопасности воспитанников в образовательном процессе детского сада.

Список использованных источников

1. Болотова Е.Л. Комментарий к Федеральному Закону «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» // Народное образование. – 2011. – №2. – С. 52 – 56.
2. Новосёлова С.Л., Петку Г.П. Компьютерный мир дошкольника. – М.: Новая школа, 1997. – 128 с.
3. Павленко Т.А., Савинова А.П. Возрастные особенности восприятия мультфильмов в дошкольном детстве //Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: Материалы всероссийской научно-практической конференции 12-13 апреля 2016 г. СПб.: ООО "НИЦ АРТ". 2016. – С. 491 – 495.
4. Полковникова Н.Б. Аксиологические составляющие процесса формирования межличностных отношений детей и взрослых: автореф. дис. ... канд. пед.наук. Московский городской педагогический университет, Москва. – 2010. – 21 с.
5. Полковникова Н.Б. Кто они, педагоги будущего: личностные ценности и мотивы выбора педагогической профессии бакалаврами, обучающимися по профилю «Дошкольное образование» // Современный университет между локальными вызовами и глобальными задачами. / Под ред. Д.В. Козлова, Н.Г. Малошонок; Нац. исслед. у-нт «Высшая школа экономики»; Ин-т образования. – М.: изд. дом Высшей школы экономики. – 2016. – 237 с. – С. 178 – 183.
6. Полковникова Н.Б. Педагогическая полифункциональность народной сказки // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2016. - № 4 (44). – С. 39 – 46.
7. Полковникова Н.Б. Педагогическая работа по формированию ценностных основ личности в социально-коммуникативном развитии старших дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2016.-№ 12.– С. 11–17.

8. Полковникова Н.Б. Ценностные основы детской личности и их развитие под влиянием ценностей близких взрослых// Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2012. - № 8. – С.4 – 9.

9. Полковникова Н.Б., Казакова Н.В. Детские конкурсы в развитии личности современного дошкольника и в педагогическом процессе образовательного комплекса // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2016. - № 6. – С. 13 – 19.

10. Полковникова Н.Б., Казакова Н.В. Нуждается ли современный дошкольник в социальной успешности: мнения родителей и педагогов // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы всероссийской научно-практической конференции, 12-13 апреля 2016 г., Москва, МГПУ / под ред. О.И. Ключко. – СПб.: НИЦ АРТ, 2016. – 775 с. – С. 527-531.

11. Полковникова Н.Б., Кулабухов А.Е. Обеспечение безопасности детей дошкольного возраста в современном социуме как педагогическая проблема // Дошкольное образование в современном мире: опыт, проблемы, перспективы развития. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет». – 2016. – С. 27-32.

12. Титаренко Е.С. Защита детей от негативной информации как средство нравственного воспитания // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2013. – № 6. – С.71 – 75.

13. POLKOVNIKOVA N.B. INFLUENCE OF ADULTS VALUE ORIENTATIONS ON THE FIVE-YEARS OLD CHILDREN VALUABLE ELEMENTS // L'Association 1901 "SEPIKE". – 2013. - Ausgabe 3. - С.41 – 44.

К ВОПРОСУ ОБ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В
УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лаврова Л.Н.,

канд. психол. наук, доцент,

ГАУДПО ЛО «Институт развития образования»,

кафедра дошкольного и начального общего образования,

зав. кафедрой

Россия, г. Липецк

E-mail: logos-53@yandex.ru

Чеботарева И.В.,

ГАУДПО ЛО «Институт развития образования»,

кафедра дошкольного и начального общего образования,

ст. преподаватель кафедры

Россия, г. Липецк

E-mail: lawrowa.lyubow@yandex.ru

Аннотация. В данной статье освещаются вопросы экологического образования в контексте требований современного времени. Экологическое образование рассматривается как единый процесс обучения и воспитания, который необходимо начинать с дошкольного возраста. В детском саду экологическое образование успешно реализуется с использованием проектной технологии на основе познавательно – исследовательской деятельности детей. Важной составляющей исследовательской деятельности является детское экспериментирование.

Annotation. This article highlights the issues of environmental education in the context of the requirements of modern times. Environmental education is considered as a single process of education and upbringing, which should be started from preschool age. In kindergarten environmental education is successfully implemented using project technology based on cognitive research activities of children. An important component of research is child experimentation.

Ключевые слова: экологическое образование; ФГОС дошкольного образования; дошкольное образование; проектная технология; познавательно-исследовательская деятельность; детское экспериментирование.

Keywords: environmental education; educational standards of preschool education; preschool education; design technology; cognitive development activities; children's experimentation.

Экологическое образование сегодня становится особенно актуальным для современного российского образования. В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» одним из основных принципов государственной политики в области образования называется принцип воспитания любви к окружающей природе, Родине, семье [1]. Любовь к окружающей природе является мощным фактором формирования у детей грамотного, бережного отношения к ней. Другими словами, речь идет об экологической культуре, которая проявляется на уровне поведения или деятельности.

Экологическое образование, как и любое образование, представляет собой единый процесс обучения и воспитания. Основной целью обучения, в нашем случае, является формирование экологических представлений, знаний, умений, навыков, которые направлены на сбережение и улучшение состояния окружающей среды. Наличие только экологических знаний недостаточно для экологически грамотного поведения. Поэтому полноценное экологическое образование предполагает воспитание гуманного, бережного отношения к окружающей природе. Экологическое образование, с одной стороны, можно рассматривать как самостоятельное направление в области совершенствования образования на всех уровнях, а с другой – как составляющую патриотического воспитания.

О важности и необходимости экологического образования нет смысла вести дискуссию. Но, вместе с тем, возникает вопрос: с какого возраста его начинать? Ответ однозначен: экологическое образование должно иметь свое начало уже в дошкольном детстве. В дошкольном возрасте формируются первичные представления о причинно-следственных связях в природе, элементарные представления о закономерностях в природе и жизни человека, предпосылки абстрактного мышления, закладываются базовые личностные качества. Многие специалисты в области дошкольного образования отмечают, что познавательная активность детей дошкольного возраста позволяет педагогам поддерживать их интерес в области экологического образования. Характерная для детей этого возраста эмоциональная восприимчивость усиливает интерес к объектам и явлениям окружающего мира. В дошкольном образовании, в соответствии с ФГОС (далее Стандарт), экологическое образование является важной составляющей частью образовательной области «Познавательное развитие».

В последние годы в дошкольных образовательных организациях экологическому образованию детей стало уделяться больше внимания. Активно развивается экологическое краеведение, создаются экологические уголки, лаборатории, экологические тропинки, авторские программы по экологическому воспитанию дошкольников.

В Стандарте дошкольного образования обращается внимание на «...формирование общей культуры личности детей...» (1.1.6.). Важной составляющей общей культуры ребенка, на наш взгляд, является экологическая культура.

Несмотря на значимость и важность экологического образования, отмечается недостаточное количество методической литературы в помощь педагогам по экологическому образованию дошкольников, хотя природоведческой методической литературы накоплено достаточно. Условные границы содержания экологического образования дошкольников определены требованиями Стандарта дошкольного образования к результатам освоения Программы, которые представлены в виде целевых ориентиров: «Ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы... склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, природном и социальном мире... Обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания» (4.6).

В большинстве комплексных программ дошкольного образования («Детство», «От рождения до школы», «Истоки», «Мир открытий») задачи по формированию у дошкольников представлений о причинно-следственных связях между природными явлениями, о взаимосвязи живых организмов со средой обитания и взаимодействии человека с природой. Авторы считают, что важной компетенцией для дошкольников касательно экологического образования является умение правильно вести себя в природе. Для решения этих задач в детском саду широко используются экологические игры и игровые приемы, познавательно-исследовательская и изобразительная деятельность, а также восприятие художественной литературы природоведческого и экологического содержания.

В экологическом образовании детей особое место занимает взрослый человек. У взрослых есть прямая возможность в совместной деятельности на своем примере, в совместном восприятии окружающего мира закладывать в ребенке первые представления о бережном отношении к окружающей среде, об ответственном поведении в природной среде, в которой он существует. Одной из педагогических технологий организации совместной образовательной деятельности с участием взрослых, родителей является

проектная деятельность. В Стандарте дошкольного образования отмечено: «...взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи» (3.2.5).

Проектная деятельность в детском саду направлена на удовлетворение детской любознательности, поддержку их инициативы и самостоятельности; на вовлечение каждого ребенка в активное освоение окружающего природного мира; на овладение детьми способами познания связей между предметами и явлениями, между человеком и растительным и животным миром.

Стремление ребенка исследовать окружающий мир является его врожденной потребностью. С самого рождения он активный исследователь. Представления ребенка, полученные в результате собственной деятельности, значительно прочнее и надежнее, чем полученные в готовом виде от взрослого. Но самостоятельное познание ребенком окружающего мира хаотично и спонтанно. В условиях проектной деятельности педагог совместно с родителями организует познавательно – исследовательскую деятельность детей.

Авторы статьи считают, что познавательно – исследовательскую деятельность с детьми важно строить с опорой на экологические законы Б. Коммонера: все связано со всем; все должно куда-то деваться; природа «знает» лучше; ничто не дается даром.

Для того чтобы дети с желанием и интересом занимались исследовательской деятельностью, необходимо использовать различные приемы воздействия на эмоционально-волевую сферу ребенка. Очень важно, чтобы в процессе познания нового ребенок испытывал чувство радости, удовольствия, удовлетворения. Педагог должен стремиться создавать проблемные ситуации, чтобы они действительно вызвали у детей удивление, недоумение, восхищение. Не всегда удается подвести детей к принятию проблемы, к осознанию детьми противоречия. Поэтому важно развивать у детей умение выдвигать гипотезы, рассуждать, а педагогу, в свою очередь, уметь принимать любое их предположение.

Существуют правила успешного решения задач в познавательно – исследовательской деятельности:

- поддерживать и поощрять детскую самостоятельность;
- не делайте за детей то, что они могут научиться делать сами;
- избегать авторитарных требований;
- поддерживать детскую инициативу;

- помогать детям в усвоении знаний: учить устанавливать связи между предметами, явлениями и событиями; учить сравнивать, анализировать и обобщать информацию.

Такой подход к проведению познавательно – исследовательской деятельности, по мнению доктора психологических наук, профессора А.И. Савенкова, позволяет педагогу осуществлять ее творчески и дает «...большой простор для развития творческого, критического мышления, речи ребенка, расширяет его кругозор, создавая ему условия для активного изучения самой разной проблематики» [8, С. 21].

Для освоения причинно-следственных связей и отношений в старшем дошкольном возрасте ведущим типом исследований являются опыты (экспериментирование). Всеми специалистами в области дошкольного образования признается неисчерпаемый развивающий потенциал детского экспериментирования.

Для полноценного познавательного развития детей крайне важным является взаимосвязь двух составляющих: знаниевой основы (формирование представлений) и деятельностной (формирование познавательных действий). Только их сочетание обеспечивает детям осознанное, не формальное усвоение содержания образования. Именно поэтому, в процессе проведения опытов дети должны быть их активными участниками, а не просто присутствующими.

Автор ряда пособий для педагогов дошкольного образования, кандидат биологических наук А.А. Вахрушев говорит о том, чтобы дети сами проводили опыты. Непосредственное участие дошкольников в экспериментальной деятельности предполагает самостоятельное построение детьми гипотезы, планирование, формулирование выводов. В противном случае они являются пассивными наблюдателями, что не позволяет им приобрести опыт исследовательской деятельности. Поэтому важно предоставлять детям возможность быть «настоящими исследователями».

Практика показывает, все, что связано с природой и экологией, интересно детям. Им нравится проводить различные опыты с веществами и материалами, узнавать о новых животных и растениях, бывать в зоопарке или океанариуме. Наблюдая за особенностями жизни живых организмов, исследуя свойства воды, воздуха, почвы, их взаимодействие и взаимозависимость, дети сами делают открытия, что доставляет им радость и удовольствие в познании мира природы.

Список использованных источников

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (гл. I; ст. 2)
2. Приказ Министерства и образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки

России) от 17 октября 2013 года № 1155 г. Москва *«Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»*

3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 гг.»

4. Вахрушев, А.А. Здравствуй, мир! - часть 2: пособие по ознакомлению с окружающим миром для детей 5-6 лет/ А.А. Вахрушев, И.К. Белова, Е.Е. Кочемасова// - М.: Баласс, 2007. – 80с.

5. Лаврова, Л.Н. Экология и краеведение в проектной деятельности с дошкольниками: учебно-методическое пособие/Л.Н. Лаврова, И.В. Чеботарева// – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2017. -170с.

6. Лаврова, Л.Н. Проектная деятельность с дошкольниками по краеведению учебно-методическое пособие/Л.Н. Лаврова, И.В. Чеботарева// – Липецк: ЛИРО, 2013. -154с.

7. Савенков, А.И. Методика проведения учебных исследований в детском саду/ А.И. Савенков// - Самара: Издательство Учебная литература, 2007. - 32с.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К
РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Левшина Н.И.,

канд.пед.наук, доцент,

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный

технический университет им.Г.И.Носова».

Кафедра дошкольного и специального образования, доцент

Россия, г. Магнитогорск

e-mail: levni60@mail.ru

Санникова Л.Н.,

к.пед.н., доцент,

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный

технический университет им.Г.И.Носова».

Кафедра дошкольного и специального образования, заведующий кафедрой

Россия, г. Магнитогорск

e-mail: sannikov_kb@mail.ru

Юревич С.Н.,

к.пед.н., доцент,

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный

технический университет им.Г.И.Носова».

Кафедра дошкольного и специального образования, доцент

Россия, г. Магнитогорск e-mail: yurevich_sn@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается проблема готовности педагогов дошкольных образовательных учреждениях реализовывать региональный компонент. Приведены результаты диагностики воспитателей по данной проблеме. В связи с этим, описана программа повышения квалификации педагогов для реализации регионального программно-методического комплекса «Наш дом – Южный Урал», которая содержит описание разделов, видов практических заданий, контрольных вопросов. Авторы предлагают пример методического обеспечения реализации регионального компонента на примере приобщения дошкольников к башкирскому языку.

Abstract. The article deals with the problem of the preparedness of teachers preschool educational institutions implement a regional component. Are the results of the diagnosis of educators on this issue. In connection with this program is teacher training for the

implementation of the regional program-methodical complex "Our home-Southern Ural", which contains a description of the sections, types of practical buildings checklist. The authors offer the example of the methodical providing of implementation of the regional component for example, initiation of preschoolers to Bashkir language.

Ключевые слова: программно-методического комплекс; региональный компонент; дошкольное образование; повышение квалификации.

Keywords: program-methodical complex; the regional component; pre-school education; improvement of professional skill.

Личности педагога, его профессиональной подготовки всегда уделялось одно из центральных мест в системе педагогического образования. В области образования была и остается проблема формирования готовности педагога к осуществлению своей профессиональной деятельности (П.П. Блонский, В.П. Беспалько, Ф.Н. Гоноболин, А.А. Деркач, И.В. Дубровина, Е.А. Климов, А.К. Маркова, А.А. Реан, В.В. Рубцов, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.).

Сегодня педагог-профессионал – это специалист, имеющий высокий уровень профессиональной деятельности, способный совершенствоваться и самосовершенствоваться в процессе педагогического труда, вносящий свой индивидуальный творческий вклад в профессию и стимулирующий в обществе интерес к результатам своей работы.

В последние годы большое внимание уделяется формированию регионального компонента содержания образования. Введение регионального компонента позволяет решать задачи обновления содержания образования; овладения детьми знаниями в области экологии, истории и культуры своего региона; воспитания патриотизма и чувства гражданственности у подрастающего поколения. В п. 1.4 федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), отмечаются такие принципы, как «приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства; учет этнокультурной ситуации развития детей» [4]. Эти принципы, на наш взгляд, обусловлены возможностью освоения дошкольниками особенностей региональной культуры. Согласно ФГОС ДО не менее 40 процентов основной образовательной программы ДООУ составляет часть, формируемая участниками образовательных отношений.

В основу формирования вариативной части основной образовательной программы может быть положен принцип педагогической регионализации. Национально-региональный компонент дошкольного образования в городе Магнитогорске предполагает

изучение культуры Южного Урала, ее взаимосвязь с экономическими, природно-географическими, языковыми особенностями, историческим прошлым.

По заказу министерства образования и науки Челябинской области группой преподавателей кафедры дошкольного и специального образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И.Носова под научным руководством Е. С. Бабуновой была разработана региональная образовательная программа «Наш дом – Южный Урал», первое издание которой вышло в 2003 году. Основная цель Программы: обучение и воспитание детей дошкольного возраста на идеях педагогики народов Южного Урала. В 2016 году в связи с введением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования был разработан обновленный вариант программы: программно-методический комплекс (ПМК) «Наш дом - Южный Урал» [2]. Реализация данного комплекса позволяет решать задачи этнокультурного воспитания детей в процессе ознакомления с природой, историей, приобщения воспитанников к культуре, традициям Уральского края [1].

Для того, чтобы успешно реализовывать данный комплекс в практике, необходима хорошая профессиональная подготовка воспитателей, понимания ими своей роли и степени влияния в становлении личности ребёнка. Кроме этого, важна готовность педагога работать в условиях вариативности образования, его профессиональная готовность в решении проблем патриотического и этнокультурного воспитания дошкольников.

Как показали результаты анкетирования педагогов дошкольных образовательных учреждений Челябинской области, только 21% педагогов имеют высокий уровень готовности к реализации ПМК, 35% -средний уровень и 44% -низкий уровень. Воспитатели показали недостаточный уровень знаний особенностей культуры, быта народов Южного Урала. Педагоги затруднялись в выборе форм и методов реализации этнокультурного воспитания, планировании своей деятельности в данном направлении.

«В реализации программно-методического комплекса «Наш дом – Южный Урал» среди трудностей большинство педагогов (68%) на первое место поставили недостаточную теоретическую подготовленность, на второе место (22%) отсутствие методических и дидактических материалов и 10% затруднились в ответе» [3].

Для того, чтобы воспитатели могли эффективно реализовывать программно-методический комплекс в дошкольных учреждениях, нами были организованы консультации, семинары, круглые столы. Вместе с тем, мы, понимая необходимость целенаправленной работы по подготовке кадров для реализации программно-

методического комплекса «Наш дом – Южный Урал» была разработана и успешно реализуется программа повышения квалификации педагогов ДОУ.

Целью реализации программы является совершенствование профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций в аспекте реализации образовательных программ дошкольного образования в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

В результате освоения программы слушатель должен приобрести следующие знания и умения: знать содержание и технологии реализации парциальных образовательных программ дошкольного образования

Уметь использовать технологические подходы к организации образовательной деятельности с учетом этнокультурной ситуации развития дошкольников

Владеть использовать технологические подходы к организации образовательной деятельности с учетом этнокультурной ситуации развития дошкольников.

Основные разделы программы повышения квалификации:

1. Подходы к мониторингу индивидуального развития ребенка в рамках программно-методического комплекса «Наш дом – Южный Урал». Проектирование вариативной части основной образовательной программы дошкольного образования с учетом программно-методического комплекса «Наш дом – Южный Урал».

2. Педагогическая регионализация как принцип построения образовательного процесса ДОУ. Особенности поликультурного образования дошкольников. Реализация образовательной области «Познавательное развитие» в программно-методическом комплексе «Наш дом – Южный Урал».

3. Реализация образовательной области «Речевое развитие» в программно-методическом комплексе «Наш дом – Южный Урал».

4. Особенности организации условий социально-коммуникативного и художественно-эстетического развития дошкольников в поликультурном полиэтническом пространстве ДОУ.

Для работы со слушателями используются как лекционные занятия, так и практические. Примерами практических заданий являются:

- проектирование вариативной части основной образовательной программы дошкольного образования с учетом программно-методического комплекса «Наш дом – Южный Урал»;

- разработка рекомендаций по организации условий социально-коммуникативного и художественно-эстетического развития дошкольников в поликультурном полиэтническом пространстве ДОУ.

В рамках курсов слушатели выходят на практикумы в дошкольные образовательные учреждения, где знакомятся с организацией работы по реализации программно-методического комплекса «Наш дом – Южный Урал», участвуют в мастер-классах, анализируют занятия, праздники с дошкольниками.

Процедура итоговой аттестации проводится в форме собеседования. Перечень вопросов, выносимых на собеседование:

1. Подходы к мониторингу индивидуального развития ребенка в рамках программно-методического комплекса «Наш дом – Южный Урал».
2. Проектирование вариативной части основной образовательной программы дошкольного образования с учетом программно-методического комплекса «Наш дом – Южный Урал».
3. Педагогическая регионализация как принцип построения образовательного процесса ДОУ.
4. Особенности поликультурного образования дошкольников.
5. Реализация образовательной области «Познавательное развитие» в программно-методическом комплексе «Наш дом – Южный Урал».
6. Реализация образовательной области «Речевое развитие» в программно-методическом комплексе «Наш дом – Южный Урал».
7. Особенности организации условий социально-коммуникативного развития дошкольников в поликультурном полиэтническом пространстве ДОУ.
8. Особенности организации условий художественно-эстетического развития дошкольников в поликультурном полиэтническом пространстве ДОУ.

Для успешной реализации воспитателями регионального компонента содержания образования мы предлагаем различные методические материалы. Примером может быть Программа приобщения дошкольников к башкирскому языку (табл.1).

Цель программы: приобщить старших дошкольников к башкирскому языку.

Таблица 1

Программа приобщения старших дошкольников к башкирскому языку

Задачи	Формы	Методы, приёмы	Взаимодействие с семьёй
1. Информационный этап			
1. Вызвать интерес дошкольников к	1. Праздник «Сабантуй»; «Науруз»;	1. Чтение рассказа «Салават купере» 2. Разучивание песни	1. Изготовление детьми пригласительных

<p>башкирскому языку</p>	<p>«Воронья каша».</p> <p>2.Игры «Рукопожатие»; «Юрта» (Тирмэ); «Медный пень» (Бакыр Букен) Развивающая игра «Башкорт майданы»</p> <p>3.Экскурсия «В школьный музей»; Экскурсия в лес по экологической тропе; Экскурсия в микромузей детского сада.</p> <p>4.Показ диафильмов «Домашнее хозяйство бабушки Айгуль»</p>	<p>«Салауат»</p> <p>3.Чтение стихотворения Х. Гилязева «Башкорт теле»</p> <p>4.Чтение сказки К. Аранбаева «Хозяин гор»</p> <p>5.Знакомство с башкирскими играми.</p> <p>6.Рассматривание иллюстраций о природе Башкирии: картинки животных, природы, о Каповой пещере.</p> <p>8.Рассказ воспитателя о башкирском национальном костюме.</p> <p>9. Лепка угощений для стола.</p> <p>10.Беседы и рассматривание образцов башкирского национального искусства, технологий резьбы по дереву, ткачества, вышивке.</p>	<p>билетов для родителей.</p> <p>2. Спортивный праздник с родителями: «Национальная игра – Сабантуй».</p> <p>3.Консультация для родителей: «Башкирские народные игры», «Нужны ли нам заповедники», «Арский камень»</p> <p>4.Родительские собрания: «Давайте природу нашу беречь», «Ваш ребенок в межнациональном коллективе», «Знаем ли мы своих соседей?»</p> <p>5.Знакомство с альбомом: башкирский орнамент</p>
<p>2.Знакомить с башкирским языком, формируя речевые умения</p>	<p>Занятия на темы:</p> <p>1.«Четыре друга»</p> <p>2.«Мы живем в Башкортостане»</p> <p>3.«Символика Башкортостана»</p>	<p>1.Рассказы и беседы о родном крае</p> <p>2.Чтение башкирских народных сказок</p> <p>3. Знакомство с обычаями и традициями башкирского</p>	<p>1. Анкетирование родителей «Знаете ли вы башкирский язык?».</p> <p>2.Оформление совместно с детьми</p>

	<p>(ознакомление с флагом)</p> <p>4.«Символика Башкортостана»</p> <p>(ознакомление с гербом)</p> <p>5.«В лес за ягодой»</p> <p>6.«Уфа-город мой»</p> <p>7.«Сказка про Аслыкуль»</p> <p>8. «Моя Родина»</p> <p>9.«В стране Йэйгор</p> <p>10.«Сказ о Салавате Юлаеве»</p>	<p>народа</p> <p>4.Загадывание загадок, чтение пословиц, стихотворений, беседа,</p> <p>рассматривание иллюстраций, пение башкирских песен</p> <p>5. Знакомство с красками.</p> <p>Проведение игры «Продажа красок»</p> <p>6. Беседы об истории Башкортостана.</p> <p>7. Дидактические игры «Собери флаг», «Составь узор»</p>	<p>альбома «Башкирия»</p> <p>4. Дидактическая папка: «Край, в котором мы живем»</p> <p>5. Консультация на тему: «Урал-батыр»</p>
<p>3. Познакомить с изделиями башкирского прикладного искусства</p>	<p>Занятия на темы:</p> <p>1.«Башкирский национальный костюм»</p> <p>2.«Роспись сапожка»-изодеятельность</p> <p>3.«Рисование флага и герба»</p> <p>4.«Роспись скатерти»</p> <p>5.«Украшение харауса» (женская налобная повязка);</p> <p>6.«Вазочка для меда»</p> <p>7.«Башкирская матрешка»</p> <p>8.Лепка пиал и</p>	<p>1.Знакомство с изделиями башкирского народного декоративно-прикладного искусства. Рассматривание их. Обыгрывание декоративных предметов</p> <p>2.Знакомство с башкирским искусством, с технологией изготовления. Придумывание рассказов и сказок.</p> <p>3. Ролевые творческие игры. Театрализованные игры.</p> <p>3. Прорисовка элементов в башкирском орнаменте.</p> <p>4.Выкладывание элементов узора на плоскости. Игры</p>	<p>1.Анкетирование родителей на тему: «Жилище и бытовая утварь башкир»; «Народный костюм»; «Национальные блюда башкир».</p> <p>2.Приготовление национальных блюд башкир, чаепитие родителей с детьми.</p> <p>4.«Башкирское народное декоративно-прикладное искусство»</p> <p>5. Оформление</p>

	блюдец	«У кого красивее?», «Чем украсим свою комнату?»	уголка по Башкирии
2. Основной этап			
1.Формировать представление о людях разной национальности . 2. Расширять знания о крае, в котором мы живем. 3.Воспитывать любовь к природе родного края	Занятия по изучению родного края - Башкортостан и по изучению башкирского языка. Темы занятий: 1. Моя родина. 2.Мой родной город. 3. Моя семья. 4. Кто я? Я и другие. 5.Мои любимые игрушки. 6. Мое тело. 7.Дикие животные наших лесов. 8.Домашние и дикие птицы наших лесов. 10.Деревья наших лесов. 11.Лекарственные растения Башкортостана. 12. Обычаи башкирского народа	1. Изучение слов на башкирском языке. 2. Беседа, составление рассказов. 3.Чтение пословиц, стихотворений, рассматривание иллюстраций. 4.Пересказ содержания по картинкам. 5. Чтение сказок. Инсценирование отрывок из сказок. 6.Разучивание башкирских хороводных и подвижных игр. 7. Чтение пословиц. Башкирские пословицы. Труд, земледелие, скотоводство.	1.Праздник для детей с угощением блюдами национальной башкирской кухни. 2.Спортивное развлечение с использованием башкирских национальных подвижных игр. 3.Консультации для родителей: «Башкирский язык для начинающих», «Праздник Сабантуй». 4.Познавательный материал для родителей: открытки: «Цветы Башкирии»; «Уфа - столица Башкортостана». «Башкирский художественный музей» 5. Викторина для детей и взрослых «Знаете ли вы Башкортостан?»

3. Творческий этап			
1. Развивать способность использовать башкирский язык в общении, творческой игре, драматизации.	1. Ролевые творческие игры. «К нам пришла в гости Айгуль». 2. Театрализованные игры по башкирским сказкам: «Медведь и пчелы», «Сарбай», «Откар терпе» («Смышленный еж»-косыночный театр) 3. Инсценирование сказки «Этэс менэн тэлкэ» (шляпочный театр). 4. Развлечения, утренники: «Цвети земля моя Башкортостан», «День Республики Башкортостан»	1. Чтение отрывков по ролям. 2. Подвижные игры: «Медный пень», «Стрелок». 3. Игры: «В магазине», «Какое время года». 4. Пересказ содержания сказки по картинкам. 5. Дидактические игры: «Собери Акбузата», «Собери цветок», «Закончи предложение». 6. Поделки из природного материала по башкирским сказкам 7. Разучивание песен, стихов для развлечения. 8. Разучивание башкирских хороводных, подвижных игр.	1. Консультация «Воспитание сказкой». 2. Консультации: «Театрализованные игры дошкольников»; «Играем в кукольный театр». 3. Показ сказки – косыночный театр родителям. 4. Пошив костюмов родителями для кукольного театра. 5. Присутствие родителей на утренниках. 6. Разучивание стихов и песен с детьми.

Таким образом, повышение квалификации педагогов, предложенные методические материалы помогут качественно реализовывать региональный компонент содержания дошкольного образования, представленный в программно-методическом комплексе «Наш дом – Южный Урал».

Список использованных источников

1. Бабунова, Е.С. Методологические основы разработки педагогической стратегии этнокультурного воспитания дошкольников [Текст] / Е.С.Бабунова // Известия

Южного федерального университета. Серия Педагогические науки. – 2014. – № 1. – С. 50-59.

2. Наш дом – Южный Урал: программно-методический комплекс для организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования [Текст] / науч.ред. Е.С.Бабунова. – Челябинск: Челябинское отделение областного отделение Российского детского фонда, 2014. – 255с.

3. Панкратова, Н.А. Подготовка педагогов ДОО к реализации программно-методического комплекса "Наш дом – Южный Урал" [Текст] / Н.А.Панкратова, Л.В.Градусова // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5-2. – С. 282-283.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» - (<http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ «ОТКРЫТИЯ»
ДЕТЬМИ СМЫСЛА СЛОВ

Лыкова И.А., док. пед. наук,
Институт изучения детства, семьи и воспитания
Российской академии образования, главный научный
сотрудник лаборатории психолого-педагогических
основ развивающего дошкольного образования, Москва, РФ
e-mail: lykova.i.a@mail.ru

Кожевникова В. В.,
Институт изучения детства, семьи и воспитания
Российской академии образования, старший научный
сотрудник лаборатории психолого-педагогических
основ развивающего дошкольного образования,
президент Ассоциации Фребель-педагогов, Москва, РФ
e-mail: viktoriyak1@gmail.com

Аннотация. Авторы поднимают проблему взаимосвязи образовательной среды и социально-коммуникативного развития детей раннего возраста. Обосновывают значение научного моделирования образовательной среды и диалогического подхода для «открытия» детьми смысла слов. Описывают условия амплификации социокультурного опыта детей как основу становления семантической стороны речи детей раннего возраста.

Abstract. The authors disclose the problem of the interrelation between the educational environment and the social and communicative development of toddlers. They justify the importance of scientific modeling of the educational environment and the dialogical approach for "discovering" the meaning of words by children. Described the conditions for amplifying the sociocultural experience of children as the basis for the formation of the semantic side of speech in toddlers.

Ключевые слова: амплификация, моделирование, модель, образовательная среда для детей раннего возраста, развитие семантической стороны речи, смысл слова, социокультурный опыт.

Key words: amplification, modeling, educational environment for toddlers, development of the semantic side of speech, meaning of the word, socio-cultural experience.

Данная статья подготовлена на основе результатов теоретико-экспериментального исследования, которое проводилось в соответствии с планом научных работ ФГБНУ

«Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» на тему «Психолого-педагогические проблемы развития индивидуальности в детском возрасте» (проект № 25.9403.2017/БЧ). Авторы обратились к проблеме выявления оптимальных условий образовательной среды для поддержки социально-коммуникативного развития детей раннего возраста [7; 10, с. 120–130].

В основу статьи заложены культурно-историческая концепция Л.В. Выготского [2] о социокультурной природе психики и глубокая идея М.М. Бахтина [1] о диалоге и диалогичности. Эти идеи позволяют интерпретировать язык как социокультурное явление, основанное на диалогах. В диалоге субъекты встречаются друг с другом в определенной ситуации взаимодействия, в конкретном месте (среде, пространстве), в установленном время.

Язык понимается в современной науке как социальное, интерактивное, оценочное явление. По мысли философа М.М. Бахтина, производным этого социокультурного явления выступает смысл [1]. Сущность языка заключается в постоянном социокультурном обмене. В психолого-педагогических исследованиях культура рассматривается как «внутренний источник» психической жизни и общего развития ребенка (Л.С. Выготский [2], Э. Эриксон [14]).

В культурно-исторической концепции Л.С. Выготского развитие ребенка направляет не «сила вещей», а «связь людей», поскольку «через других мы становимся самими собой» [2, с. 144]. Культурные формы общения и поведения осваиваются им по мере присвоения социокультурного опыта (В.С. Мухина [10]). Важнейшую роль в освоении человеком окружающего пространства и установления системы связей с ним играет речь (Ф.А. Сохин [11], О.С. Ушакова [13]). Смысл слова может быть раскрыт ребенком только в общении и взаимодействии с близким взрослым (М.И. Лисина [5], Е.М. Струнина [12]).

Диалог играет центральную и незаменимую роль в младенчестве и раннем детстве. М.М. Бахтин привел такое сравнение: «Подобно тому, как тело формируется сначала в утробе матери (тело), сознание человека пробуждается, завернутым в чужом сознании» [1, с. 138]. Психологами установлено, что общение является ведущей деятельностью детей раннего возраста и определяет успешность развития. Но для этого важно, чтобы диалоги носили социокультурный характер и были основаны на смыслах. Таким образом, диалог

В последние десятилетия педагоги и психологи обратились к понятию «образовательная среда». Этот термин позволил значительно расширить научное представление о предметно-пространственной среде. Образовательная среда позиционируется как: 1) часть социокультурной среды, в условиях которой достигаются

цели и смыслы образования (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков и др.); 2) система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития (А.М. Новиков; 3) целенаправленно созданная система взаимовлияний и взаимодействия окружения (социального и пространственно-предметного) с субъектом, в рамках которого происходит формирование личности и открываются возможности для ее развития. (В.В. Рубцов, В.А. Ясвин и др.).

Чрезвычайно важным является то, что образовательная среда включает в себя всех участников образовательных отношений, представляет условия для содержательного общения в форме диалогов и деятельности.

Анализ подходов к моделированию условий развития ребенка раннего возраста в образовательной организации, обеспечивающих его развитие в соответствующих возрасту видах деятельности, позволил сделать вывод о целесообразности моделирования *образовательной среды*. Для реализации диалогического подхода в детском саду создается образовательная среда, которая обеспечивает коммуникацию «взрослый-ребенок», «ребенок-другой ребенок», «ребенок-другие дети». Такая среда позволяет каждому ребенку наиболее успешно реализовать себя, проявлять собственную индивидуальность и активность, открывать смыслы слов, культурные и личностные смыслы, выражать их словами.

В процессе экспериментального исследования авторами статьи была апробирована и адаптирована для проектирования условий образовательной среды методика, разработанная О.С. Ушаковой и А.И. Лаврентьевой [5]. Ниже приводится вариант моделирования образовательной среды, включающий описание условий речевого развития детей раннего возраста.

На первом этапе в образовательной среде создаются такие условия, в которых дети начинают понимать, что каждый предмет (а также его свойства и связанные с этим предметом действия) имеют свои названия. Педагоги и родители помогают детям осмыслить, что каждое слово что-то обозначает (называет): или предмет, или конкретные свойства и качества (форма, цвет, материал, фактура), или состояния самого предмета и действия человека, связанные с применением этого предмета. На данном этапе дети приходят к «открытию» смысла термина «слово»: это не сам предмет (или его свойства, признаки, действия), а «имя» предмета. Поэтому важная роль отводится использованию термина «слово» в разных ситуациях общения взрослого с детьми (скажи слово, найди слово, каким словом можно назвать этот предмет, найди предмет, который так называется и др.). Это создает основу для начального представления детей о значении слова, языка,

речи. И обеспечивает последующее развитие универсальной способности осознавать факты языковой действительности. У каждого ребенка развивается индивидуальное языковое сознание.

На втором этапе в образовательной среде создаются условия, в которых дети начинают выявлять наличие и функционирование в речи слов, значения которых связаны определенными семантическими отношениями. Это умение позволяет каждому ребенку «встраивать» в свое языковое сознание все новые и новые слова (лексические единицы). Важно то, что это не простое накопление словаря (активного и пассивного), увеличение его объема, а построение индивидуальной языковой системы, отражающей закономерности системы осваиваемого языка. Педагоги и родители помогают детям выйти на уровень эмпирических обобщений, например: как одним словом назвать те предметы, с которыми мы играем (игрушки); как одним словом назвать то, что мы кушаем (еда); как одним словом называется то, что мы на себя надеваем (одежда) и др. Дети осваивают способ группировки слов в зависимости от их лексических значений. Индивидуальное языковое сознание ребенка продолжает развиваться и структурироваться.

На третьем этапе в образовательной среде создаются такие условия, в которых все лексические задания направляются на обогащение индивидуальных высказываний и поддержку интерпретаций, связанных с индивидуальным опытом ребенка. В каждой образовательной ситуации педагог делит информацию на две взаимосвязанные части: тему (уже известное детям содержание) и рему (содержание, новое для всех детей и/или для конкретного ребенка). Педагог ставит перед собой сложную задачу: помочь детям научиться ориентироваться на коммуникативный центр речевого высказывания и подбирать для высказывания подходящие по смыслу слова (соотносить подбираемый лексический материал со смыслом всего высказывания). Родители помогают своим детям расширить коммуникативный опыт и создают условия для разнообразных культурных практик. В результате дети третьего года жизни начинают осмысленно отбирать и самостоятельно использовать лексические средства родного языка в зависимости от конкретной речевой ситуации. Дальнейшее развитие индивидуального языкового сознания ребенка опирается на его способность к коммуникации и отражению своей интерпретации фактов, явлений, событий в речевых высказываниях.

Анализ результатов экспериментального исследования (И.А. Лыкова, В.В. Кожевникова [7]) подтверждает истинность положения культурно-исторической

концепции Л.С. Выготского о трехступенчатой схеме развития сознания и речи. На первой ступени взрослый с помощью знаков-слов (слов-побуждений) стимулирует ребенка к активным действиям с игрушками и бытовыми предметами. На второй ступени ребенок дает обратную связь, благодаря осмыслению слов-побуждений, обращенных к нему, и слов-воздействий, обращенных к взрослому. На третьей ступени ребенок обращает слова-воздействия к себе и начинает регулировать свое поведение. На всех ступенях коммуникации слово играет ключевую роль в диалогах «взрослый-ребенок» лишь при условии, если ребенок открывает смысл слова.

В процессе исследования авторы статьи разработали систему условий проектирования образовательной среды, ориентированной на «открытие» ребенком раннего возраста смысла слова — культурного (универсального) и личностного (индивидуального):

— *системности*, основанной на установлении смысловых связей и отношений между предметами и явлениями культуры, а также на закономерностях функционирования самой культуры как целостной системы;

— *аксиологичности*, вырастающей из системы ценностных ориентиров, выраженных словом (например, образцов, норм и моделей поведения человека);

— *интегративности*, предполагающей «вписанность» объекта (предмета, вещества, материала) или явления культуры во множество ценностно-смысловых контекстов, что позволяет ребенку осваивать смысл как внеконтекстное явление;

— *познавательной активности*, связанной с мотивами деятельности ребенка (познавательной, речевой, социально-коммуникативной, художественной, исследовательской, двигательной);

— *проективности*, связанной с установлением смысловых и эмоционально-ценностных связей между освоенным и осваиваемым культурным опытом.

Для выявления взаимосвязи образовательной среды и развития речи детей важно раскрыть понятие «социокультурный опыт». Социокультурный опыт — это те нормы, ценности, установки, образцы поведения, способы деятельности, которые специфичны для данной социокультурной общности. (Причем слово «деятельность» понимается в самом широком смысле, как любая форма материального и духовного освоения человеком окружающего мира.) Они формируются в ходе исторического развития социокультурной общности и приобретаются личностью в ходе ее развития и становления. Индивидуальный социокультурный опыт — это освоенная человеком информация как основа его готовности к культуросообразным действиям в конкретных ситуациях (И.А. Лыкова [6]). По своей психологической форме социокультурный опыт выступает как

знание предметов, явлений, отношений и закономерностей, чувственно «данных» познающему субъекту в процессе приобщения к культуре и обществу.

Цели взаимодействия детей и взрослых в образовательном пространстве обуславливают форму взаимоотношений. Если целью выступает открытие детьми общечеловеческой культуры (на уровне ее освоения и присвоения), то реальной формой общения будет *содействие*. Если же образовательная цель предполагает выход на уровень культуротворчества (опыт трансляции и развития культуры), что невозможно без опыта «открытия» (познания) самого себя через «открытие» (познание) другого человека, то оптимальной формой общения может быть только *сотворчество*. Вектором перерастания одной формы в другую выступает *амплификация (расширение) культурного опыта*. Амплификация (от *лат. amplify* – обогащение, расширение, *facere* – делать) понимается в современной науке как: 1) увеличение, расширение, обогащение, распространение, усиление действия параметров в сложной многофакторной системе или 2) всемерное использование потенциала возможностей развития психики на каждой возрастной стадии.

В образовательном пространстве *вектор амплификации культурного опыта поддерживается принципом культуросообразности*, который позволяет увидеть многоуровневую связь образования и общечеловеческой культуры. *С одной стороны*, социокультурный опыт является важнейшим фактором социализации личности и тем самым определяет ее место в структуре общества, а также мировоззренческие, эстетические и духовно-нравственные (этические) установки. *С другой стороны*, специфика культурного опыта выступает характеристикой общества в целом, поскольку способы трансляции культурного опыта от поколения к поколению в любом обществе обуславливаются единством традиций и новаций.

Сознание младенца и ребенка раннего возраста предметно. Поэтому необходимо, чтобы материалы, бытовые предметы, игрушки, орудия (ложка, расческа и др.) были наполнены как культурными, так и личностными смыслами. Носителем и выразителем смысла выступает слово. С «умными» предметами и материалами ребенок вступает в «диалог» и распредмечивает содержание, заложенное в данный предмет или материал другими людьми (ложка, чтобы кушать и быть сытым; расческа, чтобы причесываться и др.).

Основные выводы. Главная проблема коммуникации — понимание. Понимание обусловлено способностью субъектов взаимодействия не просто обмениваться информацией, а расшифровывать культурные коды. Носителем культурного кода

выступает смысл. Культурный смысл универсален, что позволяет людям понимать друг друга. Личностный смысл индивидуален, что определяет уникальность каждой ситуации взаимодействия. В своей деятельности, мыслях, переживаниях, поступках, оценках каждый ребенок выступает субъектом культуры, поскольку в той или иной мере опирается на общечеловеческие смыслы — духовные и нравственные. Диалогический подход к организации образовательной среды — ключевое условие развития смысловой стороны речи детей раннего возраста.

Список использованных источников

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества [Текст]. — М.: Искусство, 1979.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк [Текст]. — М.: Просвещение, 1967.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды [Текст] / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. В 2-х т. — М.: Педагогика, 1986.
4. Лаврентьева А.И. Система работы по развитию семантической стороны речи младших дошкольников [Текст]. — Дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.
5. Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет [Текст]. Автореферат дис. ... д-ра пед. наук. — Москва, 1974.
6. Лыкова И.А. Стратегия формирования эстетического отношения к миру в изобразительной деятельности дошкольников [Текст]. Дис. ... докт. пед. наук. — Москва, 2009.
7. Лыкова И.А., Кожевникова В.В. Становление коммуникации в образовательной среде (воспитание и развитие детей раннего возраста) [Текст] // Казанский педагогический журнал. — 1017. — № 3. — С. 92–99.
8. Мамардашвили М.К. Сознание как философская проблема [Текст]. // Вопросы философии. — 1990. — № 10. — С. 3–8.
9. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития [Текст]. — М.: Академия, 2012.
10. Образовательная программа дошкольного образования «Теремок» для детей от двух месяцев до трех лет [Текст] / Науч. ред. Волосовец Т.В., Кириллов И.Л., Лыкова И.А., Ушакова О.С. — М.: ИД «Цветной мир», 2018.
11. Сохин Ф.А. Начальный этап овладения ребенком грамматическим строем языка [Текст]. Автореферат дис. ... канд. пед. наук. — М., 1955.

12. Струнина Е.М. Работа над смысловой стороной слова в процессе развития речи старших дошкольников в детском саду [Текст]. Автореферат дис. ... канд. пед. наук. — М., 1984.

13. Ушакова О.С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве [Текст] — М.: Творческий центр «Сфера», 2104.

14. Эриксон Э. Детство и общество [Текст] – Изд. 2–е, перераб. и доп. / Пер. с англ. / Э. Эриксон. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская кн

УДК 373.2

ИГРА КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВЗРОСЛОГО И РЕБЕНКА

Мельникова О.В.

к. пед.наук.,

АСОУ,

кафедра дошкольного образования, доцент,

Россия, г. Москва,

E-mail: melnikovaov.olga@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы взаимодействия взрослых (педагогов, родителей) и ребенка в ходе игровой деятельности: нужно ли играть вместе с ребенком, какие способы построения игры дошкольника характерны в разные возрастные периоды, какой существует развивающий потенциал у игры.

Abstract. The questions of interaction between adults (parents, educators) and children through gaming activities are raised in the article. Such as the necessity of playing with a child, which options of preschoolers' game development are typical for different ages and which developmental potential a game has.

Ключевые слова: стандарт дошкольного образования; психолого-педагогические условия развития; игра; способы построения игры; социализация; индивидуализация.

Keywords: standard of preschool education, psychological and pedagogical development conditions, a game; the ways of developing a game, socialization, individualization

Основным девизом современного стандарта дошкольного образования, по мнению одного из его разработчиков академика Асмолова А.Г., должны стать следующие слова: «Развиваться, развиваться и еще раз развиваться!»[1]. Какие же психолого-педагогические условия необходимо создать для ребенка в дошкольном детстве, чтобы он действительно развивался? Конечно же, первое условие - это уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях. Следующее условие - использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям, а также построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка.

С помощью чего можно выполнить эти условия стандарта? Любой педагог, понимающий закономерности развития ребенка-дошкольника знает, что один из самых эффективных способов решения – использование **игры** в образовательном процессе. Игра для ребенка, по мнению Я.А.Коменского, является условием радостного детства. Именно в игровой деятельности развиваются основные психические процессы (память, внимание, мышление), функция обобщения и символическая функция, творческое воображение и фантазия. Именно через игру, как специфический вид деятельности, ведущую деятельность можно успешно и эффективно развивать интеллектуально - познавательную сферу ребенка.

По мнению известных исследователей Н.Я. Михайленко и Н. А. Коротковой[2], воспитатель должен играть вместе с детьми так, чтоб занимать позицию умеющего интересно играть эмоционального партнера, с которым ребенок чувствует себя на равных, ощущает себя вне оценок, проявляет инициативу. На наш взгляд, это умение обязательно должно быть и у родителей ребенка-дошкольника. Зачастую, родители имеют высокую степень ожидания от педагогов, но сами занимают пассивную позицию. А один из вопросов, который волнует каждую семью – вопрос подготовки ребенка к следующему уровню образования, к школе. Что же можно предложить родителям, для того чтобы и они могли с интересом и пользой для развития ребенка проводить с ним время? С помощью каких совместных игр можно развивать интеллектуально-познавательную сферу дошкольника? Безусловно, это сюжетно-ролевые игры на разные знакомые темы «Семья», «Магазин», «Путешествие», «Салон красоты» и другие, где взрослый и ребенок могут брать на себя разные роли и моделировать различные ситуации. Но как же играть с ребенком так, чтобы не просто научить его предметно-орудийным действиям в соответствии с выбранной ролью, а чтобы действительно ребенок проявлял

самостоятельность, инициативу, чтобы игра была действенным источником развития? По мнению исследователей (Михайленко Н.Я., Короткова Н.А.) на каждом возрастном этапе существует свой, особый способ построения игры с ребенком. Так, с малышами 4-года жизни можно развернуть интересную игру-разговор с помощью игрушки телефона. Взрослый учит ребенка особому способу взаимодействия – ролевому диалогу, учит менять свое поведение в зависимости от меняющейся роли партнера и сюжета. С детьми среднего дошкольного возраста взрослый предлагает игру с многоперсонажным сюжетом, где одна из ролей по смыслу связана с остальными. Особенностью такой игры является отказ от однозначного соответствия количества персонажей количеству играющих (персонажей должно быть больше, чтобы ребенок, находящийся в главной роли мог менять свое ролевое поведение в зависимости от того с кем он вступает в игровой диалог). На первых этапах такой игры взрослый может показать образец ролевого поведения, взяв на себя поочередно роли разных персонажей. Затем ребенок и взрослый меняются местами. Развивающие и воспитательные возможности такой игры не вызывают сомнения: развитие воображения, познавательных интересов, расширение кругозора, развитие речи, воспитание культуры поведения и т.д.

В старшем дошкольном возрасте появляется новая форма построения сюжета игры – совместное сюжетосложение. Необходимо так построить игру, чтобы появилась необходимость объединения разных сюжетов в общий замысел. Это, так называемая «игра-придумывание», в которой опора делается на знакомые сюжеты сказок. Очень многое в таких играх зависит от взрослого: его эмоциональности, гибкости, увлеченности. Результатом таких игр может стать развитое творческое воображение ребенка, умение слушать, слышать и понимать других людей, согласованный характер игровой деятельности, проявления самостоятельности и собственной инициативы.

В связи с этим, мы вновь обращаемся к мнению академика А.Г.Асмолова, который отмечает необходимость понимания образования сегодня как социализации и индивидуализации, а не как обучения. Именно в таких совместных играх и решаются эти вопросы.

Список использованных источников

1. Асмолов А.Г. Выступление на Всероссийском съезде работников дошкольного образования – (<http://tc-sfera.ru/posts/asmolov-ag-federalnyy-gosudarstvennyy-obrazovatelnyy-standart-doshkolnogo-obrazovaniya>)
2. Михайленко Н. Я., Короткова Н.А. Как играть с ребенком. - М.: Линка-Пресс,2015- .- 176 с.

ДЕТСКОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ИЗ БУМАГИ И КАРТОНА
В КОНТЕКСТЕ ИЗМЕНЕНИЯ ПАРАДИГМЫ ТВОРЧЕСТВА

Милева Е. К.,

канд.пед. наук, доцент,

Арт Студио, педагог дополнительного образования, Республика Болгария, г. Асеновград,

e-mail: ek_mileva@abv.bg

В статье представлена парадигма творчества детей дошкольного возраста, рассмотрены критерии, определяющие понятие творчества, подвергнута сомнению актуальность понимания новизны как основной критериальной характеристики феномена творчества, предложены некоторые направления развития творчества дошкольников в процессе конструирования из бумаги и картона.

The paradigm of creativity of early and preschool age children is represented in the article, the criteria defining the concept of considered creativity are considered, the urgency of understanding novelty as the main criterial characteristic of the phenomenon of creativity is questioning and some directions of creativity development in the process of children's designing and construction of paper and cardboard are suggested.

Ключевые слова: творчество; критерии творчества; детское творчество; конструирование из бумаги и картона.

Key words: creativity; criteria of creativity; children's creativity; children's designing of paper and cardboard.

Результаты работы, которыми я хотела бы поделиться, появились в довольно специфических условиях. Арт студио предлагает родителям детей, посещающих детский сад, за определенную плату дополнительные занятия по изобразительной деятельности. Соответственно, такие занятия должны быть интересны ребятам, чтобы они захотели ходить в кружок, от педагога они требуют постоянного обновления материала и огромной подготовительной работы, а также индивидуального взаимодействия и сотворчества с каждым студийцем. Основная цель Арт Студио - развитие творчества, поскольку, по моему, только творчеством можно увлечь детей. Можно сказать, что творчество в данном

случае служит маркетинговой основой. В процессе работы меня поразило то, насколько талантливы и способны к творчеству ребята, посещающие кружок. Кроме того, по мнению психологов, наиболее благоприятным возрастным периодом для развития способности к творчеству является возраст от 3 до 5 лет. Все вместе подтолкнуло меня к пересмотру привычных определений и характеристик творчества детей дошкольного возраста.

Существующую на сегодняшний день парадигму детского творчества можно охарактеризовать, обратившись к определениям, предложенным Л.А. Парамоновой и Т.С. Комаровой. «Творчество в широком смысле – это деятельность, направленная на получение чего-то нового, неповторимого, и поэтому основным показателем творчества является новизна его результата (художественное произведение, идея, механический прибор и т.п.). Иначе говоря, новизна результата творческой деятельности носит объективный характер, поскольку создается то, что раньше не существовало», - утверждает Л.А. Парамонова [10, с.4]. Она также указывает на то, что с этой позиции говорить о творчестве детей нецелесообразно, поскольку они не могут создать ничего объективно и принципиально нового. Комарова Т.С. поясняет, что специфика детского творчества состоит, прежде всего, в том, что создать объективно новое ребенок по целому ряду причин (отсутствие определенного опыта, ограниченность необходимых знаний, навыков и умений и др.) не может [7]. Она предлагает следующее определение художественного творчества детей дошкольного возраста: «создание ребенком значимого, прежде всего, для него субъективно нового продукта (рисунок, лепка; рассказ, танец, песенка, игра); дополнение к уже известным формам ранее не использованных деталей, по-новому характеризующих создаваемый образ; придумывание сюжетных элементов, действий, характеристик героев и т.п.; применение усвоенных способов изображения или средств выразительности в новой ситуации (для изображения предметов знакомой формы, для передачи образов на основе овладения мимикой, жестами, вариациями голосов и т.д.); использование и создание разных вариантов изображения, ситуаций, движений, проявление инициативы во всем» [7, с.8].

Проведенное исследование не претендует на глубину и широту охвата темы понятия творчества, затрагивает, главным образом, работы по философии и, в меньшей степени, по психологии, однако, даже в таком первом приближении позволяет сделать некоторые предположения и выводы.

Прежде всего, рассмотрим проблему новизны в творчестве: является ли она основным критерием или нет. Как отмечает О.Н. Томюк, понимание новизны как критериальной характеристики феномена творчества вплоть до XX века не подвергалось сомнению, а творчество как процесс не меняло своей критериальной направленности – движения к новому [16]. Затем в философии обозначились разногласия в исследовании творчества, в том числе и по вопросу критериев: определяет ли творчество новизна или существует ряд других критериальных характеристик, которые в комплексе могли бы раскрыть его сущность?

Традиционно творчество определяют как деятельность по созданию новых ценностей. Кемеров В.Е. трактует творчество как деятельность человека, создающую новые объекты и качества, схемы поведения и общения, новые образы и знания, Л.Н. Столович говорит о качественно новых материальных и духовных ценностях, В.И. Петрушин пишет, что это всегда поиск либо новых идей, новых возможностей и путей решения старых задач, либо новых форм в искусстве, либо новых способов самовыражения [6; 15; 11]. Хотелось бы обратить внимание на то, что новизна в исследованиях философов предстает весьма многоликой. Более того В.И. Самохвалова в статье «Творчество как антропокультурный феномен» подчеркивает, что не всякое новое есть проявление и результат творчества [13].

Необходимо отметить прагматистские и близким к ним теории творчества, поскольку они представляются более применимыми именно к процессу детского конструирования. Так, например, Дж. Дьюи и др. отождествляют его с комбинационным изобретательством, решением ситуативных задач. Импонирует мне и определение В.М. Бехтерева, которое приводит Х.Э. Штейнбах: «творчество – созидание чего-то нового в ситуации, когда проблема-раздражитель вызывает образование доминанты, вокруг которой концентрируется необходимый для решения запас прошлого опыта» [17, с.3]. На занятиях по конструированию ребенок решает новую для него задачу, сформулированную педагогом, для решения которой он обладает определенными умениями. Психолог Х.Э. Штейнбах пишет, что творчество – в отличие от тривиального банального шаблонного привычного мышления – возникает, когда необходимо решить проблему, с которой до сих пор не сталкивались, у которой нет стандартного решения [17].

Авторы Новой философской энциклопедии (НФЭ) выделяют компоненты творчества – оригинальные действия, ведущие к изменению реальности, к преобразованию прошлого опыта [18]. Они предлагают нетворческие элементы разделить

на репродуктивные (повторяющиеся, устойчивые действия, направленные на сохранение и воссоздание наследия) и рутинные (закрепляющие тенденции и стереотипы шаблонов мышления, его формализмов). В репродуктивных элементах творчества они выделяют: а) необходимые действия, без которых невозможно достичь творческого результата (например, сбор материала для научных исследований); б) стереотипные алгоритмические операциональные структуры, доступные для технического замещения, которые можно передать компьютерам. Следовательно, в творчестве наблюдаются взаимопереходы между продуктивным и репродуктивным, а нетворческие компоненты не находятся по ту сторону творчества, они органически с ним связаны [18]. Кроме того, возникновение нового, как отмечает Л.Р. Золотарева, это не простое механическое увеличение ценностей [4]. Вхождение нового в мир уже существующих ценностей происходит драматично, оно обязано доказывать свое право на существование, а утвердившись, своим бытием начинает оказывать влияние на принявший его мир. Она также указывает на то обстоятельство, что новизна и преемственность составляют две одинаково необходимые стороны творчества, в котором есть и преодоление, и продолжение культурных традиций. Применительно же к образованию не следует забывать о том, репродуктивность в той или иной степени всегда будет присутствовать в процессе обучения, а исследования становления творческой личности практически всегда выявляют в качестве одного из этапов период подражания.

Анализ материалов № 5 за 2017 год журнала «Детский сад: теория и практика», посвященного детскому творчеству, также показывает определенную бесперспективность приоритета новизны в определении творчества. Создается впечатление, что педагоги единственной возможностью активизации творчества считают внедрение новых или, как их любят называть, нетрадиционных, подчеркивая тем самым новизну, материалов и техник. Причем нетрадиционные техники и материалы явно становятся самоцелью: детские работы из кинетического песка, на мой взгляд, не отвечают эстетическим критериям, а фрактальное рисование – то, как оно представлено на страницах журнала, не имеет ничего общего со своим аналогом во взрослом искусстве – фантастическими живописными и графическими образами, созданными при помощи компьютерных программ, являясь традиционным игровым упражнением на развитие ассоциативного мышления и воображения. Педагоги также пишут и о трудностях в оценке детского творчества, что в рамках существующей парадигмы представляется неизбежным. Но если новизна не является уже абсолютом для понимания феномена творчества, что же тогда его характеризует?

В качестве главной и основной характеристики творчества следует выделить то, что оно присуще человеку, специфично для него, а способность к творчеству коренится в самой человеческой сущности. Столович Л.Н. полагал, что творчество представляет собой возникшую в труде способность человека из доставляемого действительностью материала созидать (на основе познания закономерностей объективного мира) новую реальность, удовлетворяющую многообразным общественным потребностям [15]. Творчество предусматривает наличие творца - субъекта творческой деятельности (Л.Р. Золотарева, Л.Н. Столович и др.). Давыдова Г.А. писала, что творчество является способом самобытия человека: именно в творчестве человек утверждает, то есть формирует, воспроизводит и развивает себя как человек [2]. Аналогичных взглядов придерживался и Г.С. Батищев, отмечая, что творчество и есть то непреходящее, подлинное бытие человека [1].

Возможно, учитывая вышесказанное, творчество следовало бы признать основой или целью социализации ребенка, а педагогам перестать твердить об «актуальности на современном этапе развития творческой активности», поскольку оно не просто актуально, а обязательно и необходимо для полноценной социализации и становлении личности. Учитывая то, что своим возникновением творчество обязано труду, а конструирование, которое как раздел обучения имеет много синонимов, непосредственно связанных с трудовым воспитанием – ручной труд, художественный труд, технология и т.д., естественно бы было предположить, что мы что-то делаем неправильно, а возможности конструирования явно недооцениваются для приобщения детей к творчеству.

Следующей основополагающей характеристикой является представление о том, что творчество это процесс. Философы выделяют понятие творчества как процесса человеческой деятельности в качестве центрального и исходного (Б.С. Мейлах, Л.Н. Столович, О.Н. Томюк и др.). Батищев Г.С. подчеркивал, что «творчество не может быть локализовано и заточено в рамки частичного поведения, в функции или роли, в некоторый аспект жизни наряду с другими. Оно не сводимо к продуцированию внешне отделимых объектных результатов – новых вещей-произведений. Творчество есть именно вся жизнь в ее целостности и разомкнутости, но такая, которая радикально отличается от простого развития» [1, с. 442].

Понимание творчества как постоянного процесса делает бессмысленным противопоставление процесса результату, а также споры о том, что в этой паре важнее, так как результат в данном контексте является компонентом, частью процесса.

Как процесс творчества имеет общие характеристики, поскольку оно присуще человечеству, и личностные, характеризующие творчество конкретного человека.

К общим характеристикам можно отнести духовно-эмоциональную составляющую и обобщенные этапы творчества. В процессе творчества принимают участие все духовные силы человека и его можно определить как психически напряженную внутреннюю деятельность, в которую вплетены рационалистические предпосылки познания предмета, а также различные психологические механизмы: чувства и эмоции, эйдетическая память, фантазия и воображение, интуиция и вдохновение, сознательное и бессознательное, эмпатическая способность [15; 4].

В Новой философской энциклопедии приводится ссылка на четырехзвенную модель, предложенную Г. Уоллесом в 1926 [18]. Она включает следующие этапы: а) подготовительная стадия – формулирование задачи и начальные попытки ее решения; б) инкубация идеи – временный отказ от попыток решения и переключение на другие вопросы; в) озарение – мгновенное интуитивное проникновение в существо проблемы; г) проверка – испытание и (или) реализация решения. Необходимо отметить, что подобные модели выстраивают практически все исследователи, которые обращаются прямо или косвенно к вопросам творчества.

Но все же более значимыми для понимания творчества являются личностные, индивидуальные, субъективные характеристики. Можно согласиться с определенной долей уверенности с тезисом А.И. Назарычевой о том, что творчество не существует вне человеческой индивидуальности [8]. Однако следует подчеркнуть, что именно художественное творчество в отличие от научного более ярко демонстрирует субъективность, отражая личный опыт, эмоции творца. Индивидуальность проявляется в творческом методе, таланте, мировоззрении художника, его мастерстве (Л.Р. Золотарева, Б.С. Мейлах и др.). В частности субъективизм заключается еще и в том, что авторская работа всегда узнаваема, то есть в работе отражены особенности субъективного стиля, позволяющие идентифицировать работу конкретного автора.

Нет смысла подчеркивать субъективность непосредственно детского творчества, потому что оно личностно, субъективно и индивидуально априори и для детей, и для взрослых. Однако понимание этих характеристик творчества выдвигает ряд других задач, например, как создать условия для проявления индивидуальности и субъективности в процессе изобразительной деятельности. Как создать условия, чтобы ребенок мог действительно отразить в своей поделке свой пусть небольшой жизненный опыт, свое

отношение, эмоции и т.д. Можем ли мы достичь такого результата, чтобы поделка была узнаваема хотя бы самим ребенком, а в идеале сверстниками и педагогами без подписи. Смысл, на мой взгляд, не в том, значима ли поделка субъективно для ребенка или нет. Если все дети сделали одно и то же одним и тем же способом, и все их поделки одинаковы, то где в этом случае индивидуальность и субъективность, а, соответственно, и творчество?

Третья важнейшая характеристика – созидательная направленность. Так, виды творчества определяются характером созидательной деятельности (творчество изобретателя, организатора, научное, художественное творчество и т.п.) [15]. В свою очередь созидательный характер творчества позволяет трактовать его как особую форму жизнедеятельности, отличающуюся от всех иных форм потребностью и способностью порождать культуру и непрерывно модифицировать свои основные элементы и функции (Л.Р. Золотарева, В.И. Плотников и др.). Понимание культуры как эстафеты творчества приводит к выводу о том, что культура нуждается как в инновациях, так и в воспроизведении и распространении достигнутого. Столович Л.Н. подчеркивал, что творчество осуществляется лишь в культуре и через культуру.

В процессе конструирования из бумаги ребенок приобщается к культуре разных народов, декоративно-прикладному искусству, дизайну, некоторым видам скульптуры, архитектуре, осваивает различные приемы складывания из бумаги, в частности простейшие модели оригами, способы обработки бумаги и картона, принятые в бумажной пластике, симметричное вырезывание, применяет условные мерки, использует элементарные чертежи и т.д. Дети знакомятся с культурным наследием и современным искусством, в котором бумага и картон находят широкое применение. Наряду с этим особенно важно сформировать у ребят представление о созидательном характере деятельности. Для детского конструирования или детского дизайна это не так уж и сложно, ведь чаще всего продуктом деятельности становится игрушка, элементы создания или оформления кукольной, игровой или реальной среды, окружающей ребенка в повседневной жизни. Поделки из бумаги и картона могут и должны иметь функциональное назначение, использоваться в игре (или другой деятельности, например, во время занятий или досуговых мероприятий), оформлении (интерьеров группы, детского сада, озеленении участка и пр.), служить подарком или даже сувениром для продажи, например, на благотворительной ярмарке.

Созидательный характер и принадлежность культуре позволяет ввести понятие сотворчества. Батищев Г.С. писал о диалектики «со-творчества»:

В наследовании со-творишь

И в со-творчестве наследуешь [1, с. 444].

Он также полагал, что «истинное творчество не только бесконечно благодарно всему тому, из чего оно произошло и в чьем лоне продолжает свое обогащение предпосылками и узами преемства, а еще и смысловой устремленностью своею» [1, с. 444]. В дошкольном образовании принято говорить о детском творчестве, что, учитывая вышеизложенное, выглядит несколько странно. Сотворчество имеет статус методического приема, который используется в работе с детьми раннего и младшего дошкольного возраста и предполагает непосредственное выполнение педагогом части рисунка или поделки. Казакова Т.Г., внедрившая этот термин в обиход детских садов отмечает: «На протяжении обучения, в зависимости от уровня развития творчества, на котором находятся дети среднего дошкольного возраста, меняется роль педагога. Вначале основное место отводится сотворчеству в практической деятельности; постепенно, с возрастанием самостоятельности детей и их опыта, задачей становится создание значимой для детей ситуации, поиск и активное их участие в деятельности» [5, с. 63]. Если же обратиться к системам обучения изобразительному искусству в школе В.С. Кузина или Б.М. Неменского, Т.Я. Шпикаловой или Б.П. Юсова, то обнаружится, что там речь идет о сотворчестве художника-педагога и детей. Противоречие, очевидно, связано с пониманием сотворчества, которое отнюдь не ограничивается непосредственным участием взрослого в работе ребенка. Разве «создание значимой для детей ситуации» не является проявлением сотворчества, не говоря уже о более широком значении – разнообразных аспектах приобщения к культуре и искусству? Вероятно, следует отдельно выделить сотворчество как компонент, включающий непосредственное или опосредованное участие педагога в процессе детской изобразительной деятельности, ведь он решает сложные творческие задачи, реально занимаясь творчеством: педагогическим (разрабатывает методики и технологии); научным (изучает литературу, наблюдает педагогический процесс, анализирует результаты); художественным (создает наглядные пособия и модели), - а все это для того, чтобы дети могли проявить свои творческие возможности и приобщиться к творчеству, культуре, искусству.

Созидательный характер и компоненты сотворчества связаны с важностью общения в творчестве и его ценностно-этической сущностью. Творчество «диалогично,

оно внутренне связано с сотворчеством читателя, зрителя, слушателя, т.е. с восприятием искусства как формы коммуникативной связи, средства общения между людьми» [19, с.133].

Подводя некоторые итоги по определению критериальных характеристик творчества необходимо подчеркнуть, что в современной философии, эстетике принято выделять комплекс критериев, а не одну лишь новизну, которая может вообще отсутствовать в их перечне. В зависимости от позиций конкретной научной школы выстраивается и последовательность, отражающая их значимость. Приведем в качестве примера две концепции. Так, О.Н. Томюк, В.И. Самохвалова распределяют их следующим образом: созидательный характер - творчество есть лишь продуктивное изменение; создание ценности; наличие акта отдачи (передачи) творцом своего творения адресату (людям, миру); включение сотворенного в систему связей, в которых и рождается смысл произведения; самореализация творца, востребованность творческой личности [16; 13]. Дьячкова О.Н., проанализировав значительное количество исследований, выделяет три группы основных критериев творчества: новизна (онтологический аспект, а именно отношение продукта творчества к объектам того же класса в рамках данной культуры); ценность, значимость (аксиологический и праксиологический аспекты, определение место продукта творчества в системе социальных ценностей); совершенство исполнения (эстетический аспект, фиксирующий степень совершенства, мастерство исполнения) [3].

Говоря о теоретических основах творчества, невозможно обойти вопросы о личностных качествах и условиях, необходимых для проявления творчества. Штейнбах Х.Э. обращает внимание на то, что не следует отождествлять узкое понимание креативности и способность к творчеству, которое связано с продуктивностью, поскольку многие оригинальные идеи могут быть нереализуемыми в принципе [17]. Во многих психологических исследованиях отмечено, что базой для творчества является активность личности, ценности и мотивы, то есть наличие постоянного устойчивого интереса. Его возникновение может быть связано с яркими впечатлениями, иногда такой интерес формируется в детском возрасте и определяет сферу деятельности на всю жизнь. Для восприятия и создания нового необходимы такие качества, как смелость, готовность к риску, игре. Как правило, также выделяют следующие характеристики и свойства мышления (Дж.П. Гилфорд и др.): гибкость - способность к порождению широкого многообразия идей; беглость - генерирование максимального их количества; оригинальность – способность предлагать нестандартные решения; точность – воплощать идеи в конкретные объекты. Кроме того, важны интуиция, ассоциативное мышление,

мыслительные операции сравнения – сходства, различия, классификации, способности к планированию, предвосхищению, оцениванию, самообучению и созданию альтернатив. Штейнбах Х.Э. приводит высказывание математика А. Пуанкаре: «Творчество состоит как раз в том, чтобы не создавать бесполезных комбинаций, а строить такие, которые оказываются полезными; а их ничтожное меньшинство. Творить – это отличать, выбирать» [17, с. 66]. В процессе творческой деятельности важны открытость познавательной позиции, терпимость к противоречиям, отсутствие скепсиса, вариативность в процессе решения проблемы. Результативность творчества связывают с соотношением следующих качеств: общих способностей; творческих способностей; специальных способностей; творческой установки личности. Так, в частности способность к изобразительному искусству связана с возможностями процесса зрительного восприятия и основанных на нем представлений, кроме того существенное значение имеют глазомер, зрительно-кинестетическая координация и пр. В целом же творческое развитие зависит от трех относительно независимых особенностей психики: креативности, интеллекта и обучаемости. Мешают человеку проявить себя в творчестве страх неудачи, повышенная самокритичность, лень - трудно начать, еще сложнее заставить себя продолжить и довести начатое до некоего логического завершения.

Решающим фактором, влияющим на развитие способности к творчеству, является неопределенность среды, богатство возможностей, наличие образцов креативного поведения, низкий уровень контроля [17]. Собственно, это именно те условия, обеспечивающие успешность в творчестве моих студийцев. В небольшом городке уровень контроля со стороны взрослых снижен, сохраняется детское дворовое игровое сообщество и, на мой взгляд, для Болгарии в целом характерно предоставление детям большей свободы. Неслучайно, А.И. Назарычева обосновывает возможность существования творчества как соотносительной категории свободе и утверждает, что они не просто помогают друг другу существовать в реальности, но носят тесный диалектически взаимосвязанный характер, порождая друг друга [8].

Методический аспект, относящийся к конкретному виду детской деятельности, безусловно, тоже важен. Парамонова Л.А. отмечает, что, как правило, конструирование из бумаги и картона строится на подражательной основе — используются образцы, показ и подробное объяснение процесса изготовления каждой поделки [9]. Она объясняет это объективно существующими особенностями деятельности: большое количество операций, невозможность практически опробовать найденное решение и исправить его в случае необходимости (складывание, надрезание и т.п.). При таком обучении каждый способ

оказывается «привязанным» к конкретной поделке и существует для ребенка только в контексте ее изготовления. Она же указывает и на то, что существуют различные способы преодоления этих проблем в процессе конструирования из бумаги и картона [9]. К ним можно отнести использование вариативных образцов и предоставление детям полной свободы в оформлении поделки (Р.Г. Казакова); выкройки с разметками (З.В. Лиштван); овладение обобщенными способами формообразования - складыванием, закручиванием, переплетением (Л.А. Парамонова, О.А. Сафонова); широкое экспериментирование с материалом, поиск ассоциаций (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко).

Остановимся на методике, предложенной О.А. Сафоновой [14]. Она исходит из наличия в самостоятельной деятельности двух взаимосвязанных процессов – воспроизведения и творчества. К переходу от воспроизведения к творческой деятельности ведет так называемое «обобщенное подражание» (термин Д.Б. Эльконина), которое выражается в проявлении сознательного отношения к имеющимся образцам. Перечислю некоторые методы из тех, которые она предлагает:

1. Формирование понимания того, что один и тот же способ может быть основой изготовления самых разных игрушек, для чего используются различные детали;

2. Использование готовых образцов. Сафонова О.А. пишет, что дети быстро смогли сами увидеть в готовой поделке известный им по предыдущим занятиям способ и перенести его в новые условия;

3. Придание конструкциям выразительности при помощи особенностей расположения деталей, их сочетания, трансформации.

На мой взгляд, усилия, прежде всего, следует направить на создание условий для проявления индивидуальности. Самый простой способ – предложить детям бумагу или различных цветов на выбор, естественно, что число предложенных материалов должно быть больше количества детей. Привнести вариативность можно также с помощью модуля – простой для изготовления основной детали, которую:

- легко изменить (ее длину, высоту, форму), например, для конструирования моделей транспорта путем преобразований сложенного пополам листа картона;

- сочетать различным образом с такими же деталями – модулями (например, сложенные по диагонали квадратики, собранные вместе различными способами, позволяют выполнить разнообразные фигурки животных).

Модулями могут служить и различные готовые формы – картонные коробки, цилиндры, спичечные коробки и пр.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что все вышеперечисленные позиции нуждаются в дальнейшем более детальном рассмотрении, формулировке на их основе определения детского творчества, соответствующего современным реалиям, разработке условий, необходимых для его развития в более широком смысле, выходящем за рамки образовательных методик и технологий, методических приемов и способов. Представляется, что решение этих проблем будет способствовать совершенствованию диагностики и оценки детского творчества, а также позволит сделать педагогических процесс более продуктивным и эффективным.

Список использованных источников:

1. Батищев Г.С. Диалектика и смысл творчества (к критике антропоцентризма) с 435-452// Избранные произведения /Под общ. ред. З.К. Шаукеновой. – Алматы: Институт философии, политологии и религиоведения КН МОН РК, 2015. – 880 с.
2. Давыдова Г.А. Творчество и диалектика. - М.: Наука, 1976. - 174 с.
3. Дьячкова О.Н. Новизна как универсальный критерий творчества// Известия. Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. Т. 22. № 53. - 1128–1136 с.
4. Золотарева Л.Р. Концепт «творчество» в изобразительном искусстве// Психология художественного творчества: Науч.-учеб. издание. - Караганда: Изд-во КарГУ, 2001. - 396 с.
5. Казакова Т.Г., Воробьева И.Н. Изобразительное творчество и ребенок// Детский сад: теория и практика. - 2017. № 5. С. 54-73.
6. Кемеров В.Е. Творчество// Социальная философия: Словарь/ Сост. и ред. В.Е. Кемеров, Т.Х. Керимов. М.: Академический Проект, 2003. - С. 440-441.
7. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. Для занятий с детьми 2-7 лет. – М.: Мозаика-синтез, 2015 – 160 с.
8. Назарычева А.И. Философский анализ соотношения свободы и творчества: онтогенетический аспект. Дисс. канд. философских наук, 2004 Магнитогорск. - 128 с.

9. Парамонова Л.А. Теория и методика формирования творческого конструирования в дошкольном возрасте. – М.: Изд-во Академия, 2002. – 192 с.
10. Парамонова Л.А. Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Лекции 1-4. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2008 – 79 с.
11. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. Пособие для вузов: 3-е изд., испр. и доп. - М.: Издательство Юрайт, 2017. - 441 с.
12. Психология процессов художественного творчества/ Отв. редактор Б.С. Мейлах и Н.А. Ахренов. - М.: Наука, 1960. - 288 с.
13. Самохвалова В.И. Творчество как антропокультурный феномен// Творчество как принцип антропогенеза. - М., 2006. - с. 162-228.
14. Сафонова О.А. Педагогические условия формирования самостоятельности конструирования из бумаги у детей дошкольного возраста. Автореферат канд. дис. М., 1991.
15. Столович Л.Н. Творчество// Философский словарь/ Под ред. И.Т. Фролова. - 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с. (с. 554)
16. Томюк О.Н. Понимание критериев творчества в неклассической философии// Эпистемы: сборник научных статей. Вып. 10. - Екатеринбург: Макс-Инфо, 2015. - с. 142-147.
17. Штейнбах Х.Э. Психология творчества: учебное пособие. – СПб. : Петербургский государственный университет путей сообщения, 2011. – 211 с.
18. Электронная библиотека ИФ РАН «Новая философская энциклопедия». Творчество//
<https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH01089445249fc349f1553108>
19. Эстетика: Словарь/ Под общ. Ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.

СЕТЕВОЙ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «РОССИЯ-ИНДОНЕЗИЯ: ДИАЛОГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ» КАК РЕСУРС ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Назаренко-Матвеева Т. М.,

к.пед.н., доцент,

АСОУ,

доцент кафедры методики

преподавания технологии, информатики

и информационно-коммуникационных технологий,

meetmeet@yandex.ru

Симанькова С. В.,

МАООУ «СЛШ «Полянка»,

старший воспитатель,

РФ, Г.о. Балашиха,

svsimankova@yzndex.ru

Романова О. М.,

МАООУ «СЛШ «Полянка»,

педагог-психолог,

РФ, Г.о. Балашиха,

romanovaolga1@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности организации работы в рамках сетевого культурно-образовательного проекта «Россия – Индонезия: диалог образовательных систем» в МАООУ «Санаторно-лесная школа «Полянка», а также методические аспекты использования социального партнерства семьи и образовательного учреждения для знакомства с культурой Индонезии и повышения качества нравственного воспитания старшего дошкольника.

Annotation. The article deals with the psychological and pedagogical features of the organization of work in the framework of the network cultural and educational project "Russia-Indonesia: dialogue of educational systems" in MAOU "Sanatorium – forest school "Polyanka", as well as methodological aspects of the use of social partnership of the family and educational

institution to get acquainted with the culture of Indonesia and improve the quality of moral education of senior preschooler.

Ключевые слова: Индонезия, образовательный процесс, Россия, культура Индонезии, межкультурное взаимодействие, творчество, дошкольник.

Key words: Indonesia, educational process, Russia, culture of Indonesia, intercultural interaction, creativity, preschool child.

Современные тенденции общественного развития включают в себя процессы интеграции, глобализации и расширения сфер межкультурного взаимодействия. Эти процессы охватили практически все страны и народы, все сферы жизнедеятельности человека: экономику, политику, культуру, быт. Они вовлекают нас во взаимный диалог, стимулируют различные формы сотрудничества.

Общество требует от современного человека значительно более глубокого уровня эмпатии по отношению к другим культурам. Поэтому межкультурное взаимодействие подразумевает не столько овладение нормами иностранного языка, сколько приобщение к иноязычной культуре. Наиболее сензитивным периодом для развития эмпатии является старший дошкольный, а знакомство с другой культурой только усиливает педагогический эффект нравственно-патриотического воспитания в ДОУ. Именно поэтому наше образовательное учреждение, которое посещают дошкольники, так активно включилось в работу в рамках культурно-образовательного проекта «Россия – Индонезия: диалог образовательных культур».

Участие в проекте оказалось с одной стороны интересным, а с другой ставило перед нами новые не простые задачи и вопросы:

- как сделать знакомство с чужой культурой увлекательной для дошкольников и младших школьников?
- какие приемы использовать для активизации родителей, как участников образовательного процесса?
- как стимулировать поисковую и творческую активность педагогов?

Ведь только при активном, эмоционально-положительном включение в проект всех участников образовательного процесса возникает полное взаимное понимание, создаются условия для нравственного развития и формируются эффективные взаимоотношения между отдельными людьми, народами и странами.

Проанализировав свой опыт работы и опыт коллег, мы пришли к выводу, что необходимо последовательно включать мероприятия, направленные на знакомство с другой культурой в наиболее интересные и востребованные у родителей и обучающихся мероприятия.

Первым шагом стало оформление наглядно-информационного пространства «Мир вокруг нас», которое расположено сразу при входе в Учреждение. Там отражены такие темы, как:

- культура Индонезии;

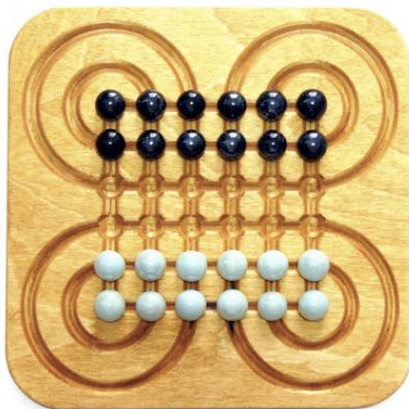
- достопримечательности;
- искусство;
- история Индонезии;
- партнерские отношения двух стран (России и Индонезии).

Красочно оформленное информационное пространство неизменно вызывает интерес не только у дошкольников, но и у взрослых. Изучая материал, участники образовательного процесса невольно проводят параллели между родной страной и страной-партнером, начинают сравнивать и анализировать.

Вторым шагом стало знакомство с традицией индонезийских игр. В учреждении уже более двух лет существует «Игротека настольных игр», в которой семьи обучающихся имеют возможность выбрать для семейного, домашнего досуга самые разнообразные настольные игры. Для активизации интереса взрослых, педагоги оформляют «рекламные» буклеты, посвященные настольным играм. Игротека пользуется огромным спросом у семей обучающихся. В сентябре в игротеке появилась «Суракарта» (Индонезийские шашки) — стратегическая настольная игра, экзотический вариант шашек см. (рис. 1).

Рис. 1

Семьи наших обучающихся с удовольствием осваивают это не простое искусство игры в «Суракарту». Таким образом, мы не только создаем условия для развития семейной традиции игры, но и знакомим с новыми, не характерными для России настольными играми.



В популярной «Творческой мастерской «Посиделки», родители не только могут ознакомиться с образцами народного творчества, но и пробуют создавать их: броши и картины из шерсти, елочные игрушки и матрешки, бусы и керамика, и многое – многое другое. В этом году мы решили не останавливаться и пойти дальше в знакомстве взрослых участников образовательного процесса с образцами народного творчества. Только в этом году добавили мастер-классы, посвященные традиционным ремеслам Индонезии:

- в октябре состоится мастер-класс «Узоры на батике»;
- в декабре изготовление кукол для теневого театра - «ваянг-кулит»;
- в феврале родители смогут познакомиться с «Мозаикой-ламак».

Любой мастер-класс начинается с рассказа об особенностях той или иной техники, исторических и культурных традициях, проводится сравнительный анализ с наиболее близкими (или наоборот наименее похожими) видами народного творчества России. Все полученные знания и практический опыт родители после мастер-класса «передают» своим детям, стимулируя таким образом их познавательно-исследовательскую активность.

Старшие дошкольники в рамках семейной проектно-исследовательской деятельности «Семейный университет» в течение учебного года изучают наиболее интересную для них тему, дети при поддержке родителей и педагогов готовят исследовательский проект, а затем защищают его перед сверстниками. Так обучающиеся подготовительной к школе группы уже приступили к изучению и подготовке проектов, посвященных Индонезии:

- «Традиционные профессии Республика Индонезия»;
- «Особенности климата страны вулканов»;
- «Животный мир страны тысячи островов»;
- «Растительный мир самого большого островного государства»;
- «Традиционная кухня Индонезии»;
- «Праздники в Республике Индонезии».

Такой выбор тем не случаен, с одной стороны они достаточно просты для изучения и презентации дошкольникам, а с другой – предоставляют большой простор для подбора материала, а, следовательно, создают условия для развития исследовательского потенциала обучающихся.

В нашем образовательном учреждении обучаются не только дошкольники, но младшие школьники. Работа по взаимодействию между дошкольным и начальным общим образованием ведется длительно и планомерно, поэтому работа в рамках проекта продолжается и в начальной школе. Здесь особый акцент сделан на исследовательской деятельности обучающихся:

- уже стартовал коллективный исследовательский проект «Школы в России и Индонезии», результаты которого будут представлены в октябре;
- в январе пройдет конкурс школьных плакатов «Республика Индонезия – страна тысячи островов»;
- участники школьной театральной студии на английском языке «PUNCH» уже приступили к репетиции индонезийской народной сказки «Золотоволосая принцесса», премьера которой запланирована на март 2019 года.

Особое внимание мы уделяем работе с педагогами, чтобы заинтересовать их изучением чужой культуры, в декабре состоится конкурс лэпбуков «Индонезия – страна тысячи островов». Лэпбук уже стал традиционной формой взаимодействия с обучающимися, а по итогам конкурса в каждой возрастной группе будут свои «особенные», посвященные Индонезии лэпбуки.

А в апреле состоится «Неделя Республики Индонезии в МАОУ «СЛШ «Полянка» - конкурс газет, выставки, виртуальное путешествие по стране, концерт, мастер-классы и многое другое.

Мы надеемся, что такие разнообразные мероприятия, ориентированные на всех участников образовательного процесса, позволят создать условия для максимально комфортного, интересного

и познавательного знакомства с культурой Индонезии, а как следствие развитие эмпатии у всех участников образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Буре Р. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Для занятий с детьми 3-7 лет. ФГОС . — М. : Мозаика-Синтез, 2014. — 80 с.
2. Муриан И.Ф. Искусство Индонезии с древнейших времен до конца XV века – М.: Искусство, 1981 - с.240
3. Ходза Н. А., Жукровский В. Доверчивый тигр. Бирманские, индонезийские, вьетнамские сказки. — М. : Нигма, 2013. — 176 с.

УДК 373.2; 372.3

МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОВЕТА
«ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ»

*Нечаев М. П.,
док. пед. наук, доцент,
АСОУ,
кафедра воспитательных систем, зав. кафедрой,
E-mail: mpnechaev@mail.ru*

Аннотация. Статья содержит методические рекомендации по проведению педагогического совета на тему «Использование интерактивных педагогических технологий в дошкольной образовательной организации». Приводится сценарий педсовета, возможный проект его решения, а также алгоритм подготовки и проведения педагогического совета в форме деловой игры.

Abstract. The article contains guidelines for the pedagogical Council on the theme "the use of interactive pedagogical technologies in preschool educational organization". The scenario of the pedagogical Council, possible project of its decision, and also algorithm of preparation and carrying out of pedagogical Council in the form of a business game is given.

Ключевые слова: педагогический совет; дошкольное образование; педагогические технологии; интерактивные технологии.

Key words: pedagogical pedagogical Council; preschool education; pedagogical technologies; interactive technologies.

Основная цель управления образовательной организацией – эффективное и планомерное использование сил, времени, педагогических ресурсов для достижения

оптимального результата, а также совершенствование процесса принятия решения теми, кого они непосредственно затрагивают. Одной из наиболее важных и демократических форм работы педагогического коллектива, направленной на решение важнейших задач дошкольной образовательной организации (ДОО), обеспечения высокого качества образовательных отношений и развития профессиональной компетентности работников, является педагогический совет. Эта форма служит для систематического совместного обсуждения текущего положения дел, обмена мнениями по дискуссионным вопросам и проблемам и выработки путей совместного их разрешения; помогает каждому члену педагогического коллектива определиться в своей точке зрения относительно создавшейся педагогической ситуации, заявить о ней, обсудить ее с коллегами.

Рассмотрим содержание и технологию проведения педагогического совета на тему *«Использование интерактивных педагогических технологий в дошкольной образовательной организации»*.

Цель педсовета: определить комплекс условий, обеспечивающих эффективность использования интерактивных технологий в деятельности ДОО.

Задачи:

- определить мотивацию педагогического коллектива на использование интерактивных технологий в образовательно-воспитательном процессе;
- проанализировать уровень осведомлённости педагогического коллектива в спектре педагогических интерактивных технологий, которые могут применяться в работе с воспитанниками и их родителями;
- выявить проблемы педагогического коллектива в использовании педагогических интерактивных технологий;
- определить условия эффективного использования различных интерактивных технологий в организации деятельности ДО при решении целей и задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО).

Технология: организационно-деятельностная игра.

Вид технологии: «мозговой штурм».

План педагогического совета:

1. Выступление заместителя руководителя ДОО по методической работе (старшего воспитателя).
2. Организационно-деятельностная игра.
3. Принятие решения педагогического совета.

Тезисы выступления заместителя руководителя (старшего воспитателя):

Воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства. Такое его понимание находит своё приращение в законе «Об образовании в Российской Федерации» и должно приращиваться в практической деятельности образовательных организаций [2].

ФГОС ДОО определяет одним из основных принципов образовательных отношений личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогов и иных работников Организации) и детей [7]. В этой связи видится острая необходимость обновления содержания деятельности организаций дошкольного образования, глубокое осмысление технологий субъект-субъектного взаимодействия всех участников образовательных отношений [3].

В соответствии с этим возникает острая необходимость пересмотра методов и форм работы с воспитанниками ДОО, актуализируется потребность в освоении интерактивных технологий, направленных на развитие коммуникативной культуры ребёнка, обеспечение условий его эффективной социализации, развитие индивидуальности каждого и воспитание личности в ситуациях общения и взаимодействия людей друг с другом.

Успешность реализации определённых ФГОС ДОО целей и задач зависит от тесного взаимодействия педагогов и родителей воспитанников, что делает очевидным использование новых технологий как в организации жизнедеятельности детей, так и в работе с их родителями.

Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий [5].

Сегодня от педагогического работника требуется умение организовывать своё воздействие таким образом, чтобы его конечным результатом стало личностное взаимодействие на педагогически оптимальном уровне.

Педагогическое воздействие и взаимодействие обеспечивается технологией, которая может быть определена как научное обоснование выбора оптимального операционного воздействия педагога на ребёнка в контексте взаимодействия его с миром, с целью формирования у него ценностного отношения к этому миру.

Центральным компонентом технологии является чётко заданная конечная цель, выстроенная на диагностической основе; точное определение конечной и промежуточных целей позволяет разработать оптимальный алгоритм их достижения, а также

инструментарий для отслеживания уровня достижения планируемых результатов и, при необходимости, внести пошаговые коррективы. Таким образом, технология – это инструмент профессиональной деятельности педагога [6].

Сущность педагогической технологии заключается в том, что она имеет выраженную этапность (пошаговость), включает в себя набор определенных профессиональных действий на каждом этапе, позволяя педагогу еще в процессе проектирования предвидеть промежуточные и итоговые результаты собственной профессионально-педагогической деятельности. Педагогическую технологию отличают конкретность и чёткость цели и задач; наличие этапов: первичной диагностики; отбора содержания, форм, способов и приемов его реализации; использования совокупности средств в определенной логике с организацией промежуточной диагностики достижения цели, критериальной оценки.

Общеизвестно, что цели деятельности образовательной организации при реализации ФГОС могут быть достигнуты только в случае, если будет обеспечено конструктивное взаимодействие педагогов и родителей в воспитании детей [1]. Поэтому возникает необходимость использования интерактивных технологий в работе со всеми участниками образовательных отношений.

В современной педагогике к наиболее значимым видам технологий относятся технологии личностно-ориентированного воспитания и обучения. Ведущий принцип таких технологий – учёт личностных особенностей обучающегося, индивидуальной логики его развития, учёт детских интересов и предпочтений в содержании и видах деятельности в ходе воспитания и обучения. Построение педагогического процесса с ориентацией на личность воспитанника закономерным образом содействует его благополучному существованию, а значит здоровью.

В педагогике различают несколько моделей образования:

- 1) пассивная – обучающийся выступает в роли «объекта» обучения (слушает и смотрит);
- 2) активная – обучающийся выступает «субъектом» обучения (самостоятельная работа, творческие задания);
- 3) интерактивная – *inter* (взаимный), *act* (действовать) – процесс обучения осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех участников образовательных отношений; педагог и обучающийся являются равноправными субъектами образовательного процесса [4].

Использование интерактивной модели обучения и воспитания предусматривают имитирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, проектную деятельность, совместное разрешение проблемных ситуаций.

Интерактивная технология представляет собой целостную систему, охватывающую конкретную часть образовательного процесса. В неё включаются последовательно игры и упражнения, формирующие личностные качества воспитанников, обеспечивающие эффективность вхождения в социум, их самореализацию в соответствии с интересами и возможностями.

Преимуществами интерактивных, в том числе игровых технологий, являются активизация и интенсификация образовательных отношений, создание межличностного взаимодействия, процедура принятия коллективных решений в различных ситуациях, моделирующих реальные условия различного вида деятельности, гибкое сочетание разнообразных приёмов и методов работы, моделирование практического любого вида деятельности.

В воспитательной деятельности с обучающимися интерактивные технологии могут выполнять следующие функции: *ценностно-ориентационную* (трансляция общественных норм решения актуальных задач социального взаимодействия), *индивидуально-ориентационную* (самоопределение в статусе и функции в социальном взаимодействии), *инструментально-ориентационную* (приобретение опыта ориентации в различных социальных ситуациях), функцию *самореализации* (получение удовольствия от процесса взаимодействия, реализации собственных возможностей и потребностей), *стимулирующую* (побуждение участвовать в общей деятельности, добиваться успеха, анализировать и рефлексировать собственное поведение), *конструктивную, диагностическую и корректирующую*.

На сегодняшнем педагогическом совете, проводимом в форме организационно-деятельностной игры, нам предстоит разработать комплекс условий, обеспечивающих эффективность использования интерактивных технологий в деятельности нашей образовательной организации.

Ход организационно-деятельностной игры

Педагогический коллектив разбивается на 3 равные команды (администрация, воспитатели, родители). Игра начинается во всех командах одновременно. Командам выдается задание на заранее заготовленных карточках, где указываются вопросы с позиций четырёх социальных групп. Игрокам дается 15 минут на обдумывание. После выполнения первого задания команды меняются местами («переходят» в следующую социальную группу), и так далее, пока не проиграют роли представителей каждой

социальной группы. В конце игры подводятся итоги работы каждой команды и коллектива в целом.

Задания участникам игры:

1. Администрация:

1.1. Ваше представление о целесообразности использования интерактивных технологий в реализации основных задач ФГОС ДОО (в работе с детьми и их родителями).

1.2. Возможные формы взаимодействия с воспитателями и помощи им в использовании интерактивных технологий в реализации образовательно-воспитательных задач.

2. Воспитатели:

2.1. Сегодняшние трудности в использовании интерактивных технологий в образовательно-воспитательном процессе в целом и в работе с детьми и их родителями в частности.

2.2. Ваши предложения по преодолению этих трудностей.

3. Родители:

3.1. Проанализируйте целесообразность использования интерактивных технологий в работе с родителями (деловые игры, дискуссии, дебаты, технология «мозгового штурма», тимбилдинг и т.п.).

3.2. Считаете ли Вы возможным использование указанных выше технологий в организации жизнедеятельности Вашего ребёнка в образовательной организации? Готовы ли вы помочь педагогу в реализации данных технологий?

Итоги обсуждения вопросов в каждой группе фиксируются, затем коллективно обсуждаются, анализируются, корректируются. Экспертная группа отбирает максимально приемлемые варианты решения поставленных задач.

Игру также рекомендуется провести с родителями воспитанников на родительских собраниях, а её итоги также обсудить на педагогическом совете.

Решение педагогического совета (проект).

Педагогический совет постановляет:

1. С целью овладения воспитателями современными интерактивными педагогическими технологиями старшему воспитателю разработать и провести теоретические и практические занятия с коллективом.

2. Обобщить опыт воспитателей, эффективно использующих интерактивные педагогические технологии в работе с детьми и их родителями.

3. Психологу организовать индивидуальные и групповые консультации, целью

которых является коррекция деятельности воспитателей по внедрению в образовательно-воспитательный процесс интерактивных технологий.

4. Администрации разработать и обеспечить организационно-педагогические условия, обеспечивающие возможности использования интерактивных педагогических технологий в образовательном пространстве ДОО.

5. Создать в ДОО новую организационную структуру управления, обеспечивающую включение воспитателей и родителей воспитанников в самоуправленческую деятельность в рамках использования интерактивных технологий.

6. Воспитателям на родительских собраниях ознакомить родителей воспитанников с результатами педагогического совета.

7. Заместителю руководителя по методической работе (старшему воспитателю) создать банк интерактивных педагогических технологий работы с родителями и детьми с учётом возрастных особенностей и различных направлений образовательно-воспитательной деятельности.

После обобщения результатов организационно-деятельностной игры «Использование интерактивных педагогических технологий в дошкольной образовательной организации» можно приступить непосредственно к разработке системы деятельности ДОО по внедрению интерактивных педагогических технологий.

Вышеописанная технология проведения педагогического совета в форме организационно-деятельностной игры может быть реализована при решении практически любой педагогической проблемы в образовательной организации.

В этой связи рассмотрим Алгоритм подготовки и проведения педсовета в форме деловой игры, включающий следующие этапы:

I. Конструирование педагогического совета (деловой игры):

1. Диагностика состояния воспитательного процесса в образовательной организации.

2. Постановка педагогической проблемы на диагностической основе, определение названия игры (темы педагогического совета).

3. Составление плана и сценария деловой игры.

4. Определение правил (условий) игры.

II. Вхождение в игру:

1. Разъяснение смысла игры, ее цели и задач.

2. Знакомство участников игры с правилами, условиями и регламентом.

3. Выдача задания, формирование рабочих групп, распределение ролей (групповых и личных).

4. Назначение экспертной группы.

III. Работа в группах над заданиями игры:

1. Поиск информации.
2. Разыгрывание ситуации.
3. Мозговой штурм и свободная дискуссия.
4. Принятие внутригруппового решения.
5. Подготовка спикера группы.

IV. Коллективная (межгрупповая) дискуссия:

1. Выступление спикеров групп.
2. Свободный микрофон (выступление тех участников игры, чье мнение отличается от группового; озвучивание новых идей, пришедших во время дискуссии).

V. Анализ, систематизация и обобщение результатов продуктивной деятельности:

1. Коллективный анализ, оценка и обобщающие выводы экспертной группы.
2. Рефлексия (индивидуальная и коллективная).
3. Подготовка проекта решения педагогического совета.

VI. Последствие:

1. Принятие решения педагогического совета.
2. Организационно-исполнительская деятельность по реализации решения педагогического совета.
3. Реализация решения педагогического совета.

Подбор и характер вопросов зависят от целей игры, от уровня профессиональной компетентности участников и от того, на каком уровне в данный момент предлагается решить ту или иную проблему.

Список использованных источников.

1. Антонова, Л.Н., Зубова, Е.И. Воспитание в условиях социального многообразия: взаимодействие семьи и школы / Л.Н. Антонова, Е.И. Зубова // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2016. – № 4 (10). – С. 3-8.
2. Закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ с изменениями от 13.07.2015г.) [Электронный ресурс] / Российский образовательный портал. – Режим доступа: http://www.edu.ru/Нормативные_документы.
3. Нечаев, М.П. Развитие воспитательной среды дошкольной образовательной организации в условиях ФГОС ДО / М.П. Нечаев // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 6. – С. 4-8.

4. Нечаев, М.П., Романова, Г.А. Интерактивное взаимодействие детей и взрослых в дошкольной образовательной среде: методическое пособие / М.П. Нечаев, Г.А. Романова. – М.: УЦ «Перспектива», 2018. – 184 с.
5. Поляков, С.Д. Технологии воспитания: учебно-методическое пособие / С.Д. Поляков. – М.: Владос, 2003. – 144 с.
6. Романова, Г.А. Об организации системы непрерывного профессионального образования педагогических кадров [Электронный ресурс] / Г.А.Романова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – № 2. – С. 404-411. – Режим доступа: http://new.asou-mo.ru/images/files/conferencium_2016/21.07.16conf_2015_2_rinc.pdf.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] / Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

УДК 159.922.7

ПРОСТРАНСТВО РЕБЕНКА В ДЕТСКОМ САДУ

Орлов А.О.,

МАДОУ д/с № 56,

педагог-психолог,

Россия, г. Калининград

E-mail: alolorlov@gmail.com

Аннотация. В статье описываются психологическое влияние характеристик пространства детского сада - предметной среды, времени, отношений между детьми и взрослыми, языка и общения - на развитие личности современного ребенка. Автор анализирует ситуацию в рамках психологии индивидуальности и проводит параллели с взглядами французского психоаналитика Франсуазы Дольто.

Abstract. The article describes how some characteristics of the kindergarten space - objects, time, relations between children and adults, language - impact the development of the personality of a modern child. The author analyzes the issue within the psychology of individuality and draws parallels with the views of the French psychoanalyst Françoise Dolto.

Ключевые слова: ребенок; личность; детский сад, пространство, язык, отношения.

Keywords: child; personality; kindergarten; space; language; relationships.

Общество эволюционирует, должна измениться и школа, готовящая ребенка к жизни.

Франсуаза Дольто [4]

Сегодня мы, как никогда раньше, знаем многое о ребенке, благодаря достижениям медицинской, педагогической, психологической, социологической, исторической наук в изучении детства. Но мы по-прежнему мало знаем его самого. Однако, именно индивидуальность, личность ребенка, начиная с и даже до его рождения, наиболее важны в том пространстве или, говоря другими словами, в той среде, в которой оказывается ребенок. Чаще всего сначала это бывает семья – нуклеарная, а затем расширенная [3]. Следом за ней наступает очередь детского сада – второго социального института, в который родители однажды приводят своих детей.

Детский сад – это сложная организация, «организм», в который попадает ребенок. Станет ли он его частью или нет, будет понятно со временем. Во многом это зависит от того, каким по отношению к ребенку окажется пространство конкретного сада и группы. Сможет ли оно учитывать индивидуальные потребности ребенка, его неотъемлемые особенности опыта, личности, характера, темперамента, которые есть уже у самых маленьких детей? В этом смысле «детей с особенностями в развитии» не существует, потому что каждый из нас – и ребенок, и взрослый – совершенно особенные.

Благодаря французскому педиатру и психоаналитику Франсуазе Дольто [5], ставшей известной сначала во всей Европе, а затем и во всем мире, после публикации ее книги «На стороне ребенка» [4], а также основанной «Зеленый дом» - центр для социализации маленьких детей и их родителей, чья концепция стала популярной и реализуется, в том числе, и в России [1; 2; 6], мы можем увидеть, как все аспекты окружения ребенка и он сам взаимодействуют друг с другом в общем полилоге, где ребенок – это на самом деле не объект воспитательных, обучающих усилий со стороны взрослых и среды, а субъект, партнер, полноценная личность, с желаниями и мнением которой важно считаться и уважать.

При этом и в 1985 году, когда вышло первое издание книги Дольто, и сегодня сама организация времени и физического пространства в детском саду часто не считается с желаниями ребенка (побыть одному, а приходится быть всем вместе; поиграть в то время, когда приходится идти гулять; погрустить, вместо того, чтобы петь со всеми песни; порисовать, когда требуется ложиться спать на тихом часу и т.п.). Это одна из причин, по которым дети предпочитают оставаться дома. Существенно изменить подобное

положение дел нельзя (это особенность организации жизни в детском саду), но это следует учитывать. Пространство детского сада (как и школы) должно соответствовать душевным потребностям растущего ребенка, учитывать уникальное качество детей – их непосредственность, увлеченность игрой и фантазией, верой в чудеса – и создавать условия и возможности для ее проявления каждый день. Именно благодаря непосредственности, которую Дольто призывает не путать с креативностью, маленькие дети совершают свое открытие миров – окружающего, внутреннего и мира другого человека – ребенка и взрослого, множество открытий, которые происходят спонтанно, без вelenия или спланированного графика.

Дети в полном смысле принадлежат будущему, они его носители, которые будут жить в мире, отличном от реальности их родителей и педагогов. И общество, и ребенок эволюционируют – пространство детского сада должно эволюционировать вместе с ними, чтобы соответствовать актуальным потребностям и возможностям современных детей.

Важнейшей его частью являются отношения между детьми, а также между ребенком и взрослым. Ежедневное взаимодействие личности педагога с личностью ребенка, то есть межличностное взаимное влияние двух людей (а также целой группы людей) друг на друга, плотно заполняет пространство дня в детском саду. Чтобы оно было поддерживающим, а не обедняющим, «обволакивающим», современный педагог должен интересоваться конкретным ребенком, стремиться узнать его внутренний мир, его психологию.

Отношения с взрослым, которые поддерживают непосредственность и индивидуальность ребенка, свободны от эйджизма [7], то есть, по выражению Дольто, от отношения к детям «как к низшей расе». Ребенок не становится жертвой представлений о нем других людей («этот у нас драчун, а эта девочка никогда не ест в детском саду»), которые он вынужден бессознательно и сознательно подтверждать, чтобы соответствовать ожиданиям авторитетных взрослых. Такое пространство отношений в детском саду учитывает процесс созревания ребенка (а не только развития и обучения в их споре о ведущей роли) и его собственной активности. Детей не пытаются поскорее сделать «рентабельными», требуя от них достижений, успехов за вложенные время, усилия и средства. Тревога за ребенка приводит к недоверию ему и выражается либо в гиперопеке, либо в репрессиях и эксплуатации. Вместо этого главное место в поддерживающих отношениях занимают уважение и доверие взрослого к детям. А для этого родители и педагог должны иметь знания об эмоциональной жизни их ребенка, о его откликах на различные события в жизни.

Отношения между людьми выражаются через использование языка как средства общения. Франсуаза Дольто последовательно и принципиально отстаивала оказавшееся справедливым убеждение, что с детьми нужно говорить обо всем, что с ними происходит, выразив этот парадокс следующим образом «о нем много говорят, а с ним самим не говорят» [4].

Язык – это динамичное живое зеркало эволюции человека и общества, одновременно отражающее происходящие изменения и фиксирующее их наподобие фотографии. Ежегодно выпускаемые словари современного русского и других языков подтверждают эту закономерность.

Общаться с современными детьми на современном языке – это тоже адаптация пространства детского сада к ребенку.

Но наиболее важно говорить с детьми для того, чтобы ребенок мог рассказать взрослым о своих чувствах и мыслях через язык речи, а не через язык болезни, проблемного поведения или психической травмы. Говорить с детьми обо всем, что их интересует, правдиво отвечая на их вопросы, но в тоже время, уважая их любовь к фантазии ради удовольствия или как способа спрятаться от тягостной реальности, говорить с ними об их желаниях и делать это с уважением и вниманием, хоть это и не значит, что необходимо удовлетворять все детские просьбы. Скорее наоборот, сам разговор о желании – открытый и доверительный – способен восполнить невозможность его удовлетворения, пробуждая креативность. А взрослый, который не имеет с ребенком связи через язык как с человеческим существом, прибегает к проявлению физической агрессии по отношению к нему.

Таким образом, пространство ребенка в детском саду – физическая среда, время, отношения с другими людьми – может быть обогащающим развивающуюся личность ребенка при условии его эволюции и адаптации к современным и вневременным потребностям детей и к изменениям общества, будущим которого являются сегодняшние дети.

Список использованных источников

1. La Maison Verte (Зеленый дом) // La Maison Verte. - (<https://www.lamaisonverte.asso.fr>)
2. Варданян, А. Этюды по детскому психоанализу [Текст] / А. Варданян. - М.: Когито-Центр, 2002. -150 с.
3. Вишневский, А.Г. Эволюция российской семьи / А.Г. Вишневский // Элементы. - (http://elementy.ru/nauchno-populyarnaya_biblioteka/430650)

4. Дольто, Ф. На стороне ребенка [Текст] / Ф. Дольто. - Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. -730 с.
5. Дольто, Франсуаза // Википедия. - (https://ru.wikipedia.org/wiki/Дольто,_Франсуаза)
6. О концепции Зеленого дома Франсуазы Дольто // Мы и наши дети: Зеленая дверца. - (<https://greendoor1995.ru/filosovskij-eskapizm-osnovnye-momenty>)
7. Эйджизм // Академик. - (https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/1307/ЭЙДЖИЗМ)

УДК 159.9

ОБРАЗ СВЕРСТНИКА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С
НЕКОНФЛИКТНЫМИ И КОНФЛИКТНЫМИ ФОРМАМИ ОБЩЕНИЯ

Павленко Т. А.

канд.психол. наук.

ГАОУ ВО Московский Городской Педагогический Университет,

Департамент психологии, доцент

Россия, г. Москва

E-mail: tatiana_pavlenco@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития общения детей дошкольного возраста со сверстниками. Особый акцент делается на особенностях формирования образа сверстника у детей с конфликтными и неконфликтными формами общения. Анализируются результаты исследования особенностей образа сверстника у детей старшего дошкольного возраста двух групп - с конфликтным и неконфликтным общением с ровесниками.

Annotation. The article deals with the development of communication between preschool children and peers. Particular emphasis is placed on the peculiarities of the formation of the peer image in children with conflict and non-conflict forms of communication. The results of a study of peculiarities of the peer image in children of senior preschool age of two groups - with conflict and non-conflict communication with their peers are analyzed.

Ключевые слова: общение со сверстниками детей дошкольного возраста, образ себя, образ сверстника, самооценка, когнитивная и аффективная составляющие образа сверстника, федеральный государственный стандарт дошкольного образования.

Keywords: communication with peers of preschool children, self-image, peer image, self-esteem, cognitive and affective components of the peer image, federal state standard of pre-school education.

Общение со сверстниками имеет большое значение для полноценного развития детей дошкольного возраста, оно является школой социальных отношений. Кроме того, в общении со сверстниками обогащаются образы себя и другого человека, развивается самосознание ребенка,

формируется его самооценка. В общении со сверстниками эффективно усваиваются знания, вырабатываются умения «добывать» знания, тренируются навыки взаимодействия.

Исследования ученых показали, что сверстник способствует развитию у детей критичности мнений и поступков, их независимости от чужих суждений и желаний (Е.В.Субботский, Г.А.Цукерман). Общение со сверстниками стимулирует преодоление ребенком эгоцентрической позиции, возникновение кооперативно – соревновательного сотрудничества, формирует способность учитывать в своей деятельности позицию и результаты действий партнера (Е.Е.Кравцова). Сверстник обеспечивает усвоение норм поведения, формирование ценностных ориентаций, адекватной самооценки, в некоторой степени корректирует влияние неблагоприятных в семье (Т.В.Антонова, Л.Н.Башлакова, А.Ф.Горяйнова, Т.И.Ерофеева, Т.А.Репина, А.А.Рояк). В общении с ровесником происходит обогащение образа себя у ребенка (Л.Н.Галигузова, И.Т.Димитров, Р.Деревянко, Л.И.Силвестру, М.Р.Кошонова, С.Г.Якобсон).

Образовательная область «социально–коммуникативное развитие» в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования [1] направлена в том числе на развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками.

Потребность в общении с ровесниками возникает у детей на третьем году жизни. Именно в этом возрасте многие родители отмечают, что их ребенок уже вырос и с ними ему не интересно, он хочет играть с детьми. В наших исследованиях [2; 3; 4] было показано, что в дошкольном возрасте сотрудничество детей нарушается частыми конфликтами. Характер общения дошкольников со сверстниками определяется в том числе и возможностью видеть «другого», воспринимать партнера по общению в позитивном или негативном ключе, трактовать его поступки и действия. Выделяются два качественно своеобразных этапа развития образа сверстника в дошкольном возрасте: младший дошкольник (3 – 5 лет) и старший дошкольник (5 – 7 лет). Младший дошкольный возраст – это начальный этап становления образа сверстника. Сверстник интересует ребенка в той степени, в какой он помогает последнему узнать самого себя и сам по себе сверстник с его особенностями, предпочтениями практически «не виден» ребенку. В старшем дошкольном возрасте ровесник становится объектом внимания ребенка как таковой, как определенная индивидуальность, детям становятся важны проявления сверстников, их интересы, мнения.

Образ сверстника имеет субъект – объектное содержание. Ребенок может относиться к товарищу как субъекту – личности, обладающей своей значимостью, волей, инициативой, активностью. А может выделять в нем объектные качества: способность бегать, нарядную одежду и т.д. Образ сверстника претерпевает изменения по мере взросления ребенка. Р.И.Деревянко обнаружила, что познание сверстника дошкольником носит отраженный характер. Из общения с ровесниками ребенок извлекает то, что характеризует его самого: партнер познается только относительно себя. Дети младшего и среднего возраста выражают ровеснику преимущественно

критическое отношение; старшие уже способны оценить достоинства другого ребенка и соответственно отнестись к нему (А.Резек, Е.О.Смирнова). Информация о сверстнике становится для ребенка значимой, лишь соотносясь со знанием о самом себе. Образ сверстника сначала предстает как совокупность ситуативных характеристик и лишь затем более целостно.

Мы предположили, что особенности образа сверстника у детей с конфликтными и неконфликтными формами поведения качественно отличаются и это отражается на характере их взаимоотношений с ровесниками.

В результате наблюдений были выделены дети с конфликтным и неконфликтным общением со сверстниками.

Задача нашего эксперимента состояла в определении особенностей образа сверстника у детей старшего дошкольного возраста с конфликтными и неконфликтными формами общения. В образе сверстника, также как и в образе себя у дошкольников выделяются две составляющие: когнитивная и аффективная. Аффективная - выступает как общая оценка сверстника, отношение к нему в целом, как к личности; а когнитивная – как представление ребенка о его конкретных возможностях. У детей выявлялись: а) особенности общей оценки сверстника (отношение к сверстнику как к личности); б) представления (знания) о деловых и познавательных возможностях сверстника. Для этого использовались следующие методики: модификация методики "Лесенка" (авторы В.Г. Щур, С.Г. Якобсон) использовали для диагностики оценки ребенком сверстника. Методика «Кегли» использовалась для определения представлений ребенка о деловых возможностях сверстника. Беседа с ребенком по специально составленному опроснику с целью уточнения особенностей образа сверстника у детей дошкольного возраста. В ходе эксперимента нами было обследовано 120 детей 5 – 7 лет ДОУ №№ 4, 1528, 2242 города Москвы. Из них 52 – старшей гр., 48 – подготовительной гр. Полученные данные представлены в таблице (табл. №1).

Таблица № 1

Аффективная и когнитивная составляющая образа сверстника у детей с неконфликтными и конфликтными формами общения(в %).

Группы детей	Составляющие образа / виды оценок и прогнозов					
	Аффективная составляющая образа ровесника			Когнитивная составляющая образа ровесника (деловые возможности)		
	Высокая положительная	Средняя положительная	отрицательная	Адекватные	завышенные	Заниженные

Дети с неконфликтными формами общения	51	28	21	26	62	12
Дети с конфликтными формами общения	45	22	30	31	28	45

В аффективной части образа ровесника у неконфликтных и конфликтных дошкольников существенных различий не обнаруживается. В целом дети обеих выборок преимущественно положительно оценивают ровесников. Однако между группами заметна разница в тенденции детей с конфликтными формами общения чаще относится к сверстнику отрицательно: неконфликтные дети – в 21% случаев, конфликтные – в 30%.

Анализ полученных данных показал, что в когнитивной составляющей образа ровесника у детей с неконфликтным общением преобладают завышенные представления о его деловых возможностях (62%), адекватные отмечаются в 2,4 раза, а заниженные - в 5 раз реже. Для детей с конфликтными формами общения со сверстниками характерна одинаковая выраженность как адекватных, так и завышенных оценок деловых возможностей сверстника. В сравнении с неконфликтными детьми они почти в четыре раза чаще занижают деловые возможности ровесников (12% – 45 %).

Таким образом, материалы этой части исследования образа ровесника показали, что для неконфликтных детей в целом характерна тенденция к завышенному представлению о деловых возможностях ровесника. У конфликтных дошкольников проявляется занижение возможностей ровесника. В целом у неконфликтных детей в сравнении с конфликтными обнаруживается склонность к завышению возможностей ровесника. Беседы с детьми о ровесниках подтвердили полученные в эксперименте данные и позволили внести в них дополнения. Так, неконфликтные дети в беседе отмечают в сверстнике преимущественно положительные черты характера (веселость, доброту), физические и познавательные умения, желание взаимодействовать с ними. Отрицательным в ровеснике считают склонность к драке и некоторые частные проявления (вставать на носочки не умеет, не нравится как смеется).

У конфликтных дошкольников наблюдается критичность в отношении к сверстнику. Как положительное в сверстнике отмечают физические и познавательные

возможности, а также способность подстраиваться во взаимодействии к данному ребенку. Как отрицательное подчеркивают в сверстнике плохое отношение к себе: ругается, сердится, дерется, а также его частные проявления: базу строит не очень хорошо, не нравится как прыгает, кашляет, а также внешние черты сверстника: левша, поэтому неудобно на компьютере играть, плохо кушает, не улыбается, а кривится; и умения в которых сверстник превосходит ребенка: мяч бьет высоко, дерется лучше....

Беседа с дошкольниками о ровесниках показала, что неконфликтные дети видят ровесника самого по себе, вне контекста его отношения к себе и сравнения с собой. Спектр положительных оценок ровесника превалирует над отрицательным. В положительном и отрицательном отмечаются в равной степени как личностные (веселость, доброта), так и внешние особенности ребенка (неумение стоять на носочках).

У всех конфликтных детей в образе ровесника, в его положительном и отрицательном спектрах, на первом месте оказывается отношение сверстника к конфликтному ребенку. Если оно положительное, сверстник оценивается положительно; если отрицательное – как плохой. В отрицательную часть образа сверстника включаются и его внешние недостатки, и умения, в которых сверстник превосходит конфликтного ребенка. Отмечается критичность по отношению к ровеснику и конкурентность с ним. В положительном спектре образа ровесника отмечается его сходство и несходство с собой во внешних проявлениях, критично и сравнивающе конкурентно. Для конфликтного ребенка характерна в отношении к сверстнику ориентация на его отношение к себе, тенденция к «снижению» его образа, что при отрицательном варианте отношения может рассматриваться как механизм удержания ребенком переживания себя хорошим.

Особенности образа ровесника у конфликтных дошкольников являются одним из факторов определяющих характер их общения с ровесниками, и специфику их взаимоотношений. Коррекционная работа с детьми с конфликтными формами поведения должна включать и формирование образа сверстника.

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (Дата доступа 09.09.2018).
2. Павленко, Т.А. Изучение конфликтных отношений с ровесниками у детей дошкольного возраста/ Т.А. Павленко // Августовские педагогические чтения – 2013: сборник материалов международной научной конференции. М.: 2013. - С. 32-39.

3. Павленко, Т.А. Проблема конфликтов в отношениях дошкольников с ровесниками / Т.А. Павленко // Практическая педагогика: гуманизация процессов образования и воспитания: сборник материалов международной научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения В. Сухомлинского. М. : 2013. - С. 129-135.

4. Полковникова, Н.Б. Особенности социального развития современных старших дошкольников / Н.Б. Полковникова // Конференциум АССОУ: Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – №4. – С. 919–926.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Першина Л.А.,

*ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления,
кафедра общей и педагогической психологии, доцент,*

Россия, г. Москва

E-mail:lap0710@mail.ru

Аннотация. В статье представлены отдельные особенности организации обучения дошкольников, обусловленные современной ситуацией развития детей.

Abstract. The article presents some peculiarities of organization of education of preschool children, due to the current situation of the development of children.

Ключевые слова: Предпосылки учебной деятельности, умение учиться, познавательный интерес, интрогенное поведение, психолого-педагогические условия обучения, автодидактизм.

Keywords: The prerequisites of educational activity, ability to learn, cognitive interest, androgenne behavior, psychological and pedagogical conditions of training, autodidacticism.

Дошкольное образование, несомненно, являет собой важнейший уровень образовательной системы. Его главное назначение состоит в том, что оно обеспечивает то состояние и качество развития ребенка, которое послужит основой для успешного овладения им в последующем различными видами деятельности и поведения. В процессе дошкольного образования начинают формироваться важнейшие психологические новообразования, которые станут в последующем достоянием взрослого человека, а в качестве текущей задачи - обеспечат формирование предпосылок учебной деятельности уже в дошкольном возрасте. Имеются в виду такое новообразования как рефлексия, обеспечивающая важную человеческую способность видеть себя со стороны.

На основе рефлексии у детей формируется другое важное новообразование возраста – соподчинение мотивов: мотив «должен» начинает главенствовать над мотивом «хочу». Подобное соподчинение мотивов дает возможность подчинять свои желания требованиям окружающих с помощью волевого усилия, что свидетельствует о становлении еще одного психического новообразования - произвольности поведения и действий. Структуры сознания и самосознания также становятся более сложными и содержательными в связи с усложняющимся жизненным опытом детей. Все указанные изменения свидетельствуют о большой личностной зрелости ребенка, находящегося на «пороге» школы.

Главным же знаком личностной (мотивационной) готовности может быть заявление ребенка «Хочу в школу!». Такая положительная направленность ребенка на школу – важнейшая предпосылка его благополучного вхождения в школьную жизнь: принятие им школьных требований и полноценного начала школьного обучения.

Как известно, задача дошкольного образования состоит в формировании предпосылок учебной деятельности, развитии познавательных интересов, умения учиться. Несомненно, решение такой задачи требует грамотной организации обучения. Остановимся в этой связи на некоторых вопросах организации обучения, касающихся методики и средств обучения.

Согласно рекомендациям образовательного стандарта педагогу ДОО при проведении занятий важно не злоупотреблять информированием, гораздо полезнее вовлекать детей в ход своих рассуждений, что создаёт ситуацию открытия, самостоятельного добывания знаний. Очевидно, что такой подход предполагает совершенствование методики обучения, уход от стереотипов, штампов в объяснениях, показе действий. Реализация возрастных возможностей психического развития дошкольника происходит благодаря участию детей в соответствующих возрасту видах деятельности.

Учитывая, что ведущей деятельностью детей в этом возрасте является игра «королева детства» (Д.Б.Эльконин), целесообразно обеспечить настоящую интеграцию игровой и учебной деятельности. Игра - это особая сфера человеческой активности, в которой не преследуются других целей, кроме получения удовольствия. При умелом использовании она может стать незаменимым помощником взрослого в развитии ребенка. Природа создала детские игры для разносторонней подготовки к жизни, поэтому они имеют генетическую связь со всеми другими видами деятельности. Психологи относят игру к интрогенному поведению, то есть детерминированному внутренними потребностями, в отличие от экстрагенного, определяемого внешней необходимостью. Игра выступает одновременно как бы в двух измерениях - в настоящем и будущем. С одной стороны она даритсиюминутную радость, служит удовлетворению актуальных потребностей, с другой - она всегда направлена в будущее, так как в ней либо моделируются жизненные ситуации, закрепляются свойства, умения, способности, несводимые для физической закалки, либо - для выполнения социальных функций» [2].

Между тем, нынешняя ситуация развития ребенка имеет ряд особенностей, обусловленных развитием информационных процессов, не учитывать которые нельзя. Так, исследователи отмечают «обеднение территории» сюжетно-ролевой игры дошкольников: установлено, что лишь 18% (а это менее пятой части от общей численности) старших дошкольников достигают четвертого (самого высокого) уровня овладения игрой. Это, вероятно, может означать, что и задачи развития решаются дефицитарно, что может приводить к трудностям произвольного поведения и, соответственно, формирования соподчинения мотивов, трудностям во взаимодействии, обеднению потребностно-мотивационной и нравственной сфер.

В этой связи педагогу ДОО, равно как и родителям сегодняшних дошкольников полезно учесть «подсказку» А.В. Запорожца, который подчеркивал, что «игровая деятельность не изобретается ребенком, а задается ему взрослым, взрослый учит его играть, передает ему общественно сложившиеся способы игровых действий» [1].

Важно также помнить, что «центральную роль в психическом развитии играют именно ориентировочные компоненты игры, так как они выполняют функцию уподобления, приобщения к социальным явлениям и смыслам, приводит к созданию понятий, представлений, переживаний - поэтому столь важно специально строить ориентировочную часть детской игры» [1].

Целенаправленное включенное обучение игре будет активно способствовать развитию высших психических функций, которое, как установлено Л.С.Выготским, происходит путем «присвоения» их из взаимодействия с другими людьми. Именно в игре, инициированной и сопровождаемой взрослым запускается механизм интериоризации - действие наблюдаемое ребенком, присваивается им, становясь действием, которым он овладел, знает, как его выполнять, понимает его смысл и назначение - другими словами стало внутренним, умственным, которое он впоследствии сможет выразить словами, рассказать о нем. Важное дополнение данному механизму мы находим у Ж.Пиаже (позднего) им открыта операция обратимости: действие только тогда можно считать «присвоенным», когда оно прошло стадию выполнения практически, как бы опять экстериоризовано, возвращено во внешний план - применено практически. Представленные «теоретические выкладки» являются фундаментальными как для понимания сути, так и для организации образовательной деятельности педагога ДОО.

Другим «везением времени» стало то, что ребенок сегодня ловко общается с электронными устройствами - уже годовалый ребенок умеет самостоятельно включить ноутбук, выбрать себе полюбившийся мультфильм, а пятилетний может обращаться почти с любым электронным устройством наравне со взрослым. Таким образом, мы перешли к теме средств обучения.

Очевидно, что использование электронных средств обучения – современная реальность, которой нельзя пренебрегать. Из этой реальности важно извлечь максимум пользы, соответственно, нейтрализовав возможные нежелательные воздействия на организм ребенка. Особое внимание обратим на такой вид обучающих средств как разного рода дидактические материалы, которые реализуют принцип автодидактизма, дают ребенку возможность самообучения. Сегодня предлагается значительное разнообразие подобных материалов, работу с которыми педагогу следует осваивать. При этом роль взрослого как создателя подобных материалов остается в числе приоритетных, так как профессиональный опыт педагога-практика при разработке учебно-игровых заданий, в организации этих игр нельзя переоценить.

Список использованных источников

1. Запорожец, А.В. Некоторые психологические проблемы детской игры [Текст] / А.В. Запорожец// Дошкольное воспитание. - 1965.- № 10. С. 29.
2. Першина, Л.А. Возрастная психология [Текст]: учеб. для вузов / Л.А. Першина / -М.: Академический проект, 2005. - 256 с.

УДК 373.29

ЗАДАЧИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ФГОС ДО И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ

Полковникова Н.Б.

*ГАОУ ВО Московский Городской Педагогический Университет,
Департамент педагогики, доцент
e-mail: Polkovnikova.natalia@gmail.com*

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к поликультурному образованию, задачи поликультурного образования в контексте федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, а также затруднения педагогов ДОО в его реализации. Приводятся результаты изучения необходимых психолого-педагогические условия для эффективной реализации поликультурного образования.

Annotation. The article examines approaches to multicultural education, the challenges of cultural education in the context of the federal state educational standard of pre-school education, as well as the difficulties of the teachers of the DOE in its implementation. The results of studying the necessary psychological and pedagogical conditions for the effective implementation of poly-cultural education are presented.

Ключевые слова: поликультурное образование, социокультурные ценности, образовательные области, доброжелательное отношение к людям разных национальностей, народная сказка.

Key words: multicultural education, socio-cultural values, educational fields, friendly attitude to people of different nationalities, folk tale.

В современных условиях дестабилизации этнических, демографических, геополитических и других противоречий на первый план выходит задача сохранения человеческой жизни. При этом, наряду с физической, рассматривается и социальная суть выживания. В исследованиях выживания как общественного явления С.К. Бондырева и Д.В. Колесов [2] утверждают, что сегодня не менее важно сохранить в людях человеческое начало, расширить перспективы укрепления социальных контактов и коммуникации, сформировать представления о многообразии социальных групп, возможностях и способах взаимодействия с ними. В данной связи Д.И. Фельдштейн [4] выдвигает идею о возможности актуализации гуманистических начал общества с помощью качественно новых требований к растущему человеку. Это изменит педагогическое целеполагание, и, согласно точке зрения учёного, выстроит основные направления системы нового образования. Поликультурное образование рассматривается нами в качестве значимой составляющей этой новой системы.

Сущностная характеристика понятия «поликультурное образование» раскрывается современными отечественными учёными с разных точек зрения. Оно трактуется как новая образовательная парадигма (Г.У. Солдатова и Т.А. Нестик, Э.Р. Хакимов), характеристика современного образования (С.Л. Новолодская), механизм передачи социального опыта (Д.Г. Анохин и И.П. Ильинская, Ф.В. Хугаева), условие формирования межэтнической толерантности (Л.В. Колобова, Т.П. Скрипкина), форма межкультурной коммуникации (Л.С. Запорожченко и Ю.В. Ганичева, А.В. Резникова), средство адаптации мигрантов (Г.У. Солдатова и Л.А. Шайгерова, Н.Ю. Яшина), профессиональная компетенция педагога (И.В. Васютенкова, О.В. Давыдова, З.М. Зарипова, А.Л. Курбатова, И.Е. Шолудченко), образовательная среда (А.А. Васильева, Е.М. Карпова) и прочее. Парадигмально задачи поликультурного образования обобщены Э.Р. Хакимовым [5]. основополагающими и наиболее важными из них, с нашей точки зрения, являются: формирование личностной ценности культурного многообразия и развитие осознания нормативности взаимодействия и взаимообогащения различных культур. Пути решения задач поликультурного образования исследователь видит в интеграции традиций различных культур посредством содержания, методов и организационных форм образования.

Актуальные российские нормативно-правовые документы, в частности проект Концепции поликультурного образования в России (2010) и Федеральные государственные образовательные стандарты указывают на необходимость включения поликультурного образования во все уровни. Каждый уровень образования реализует специфические цели и задачи. Первоначальным этапом поликультурного образования является дошкольный уровень. Он обеспечивает принцип учёта этнокультурной ситуации развития каждого ребёнка, начиная с первых лет жизни. В данной связи дошкольные образовательные организации нацелены на создание условий для овладения воспитанниками родной и русской речью, для становления основ гражданской идентичности,

приобщения детей к социокультурным нормам и национальным ценностям, традициям семьи, общества и государства.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [1] определяет задачи поликультурного образования в различных направлениях развития детей. Так образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» предполагает создание условий для усвоения детьми норм и морально-нравственных ценностей, принятых в обществе. Базис поликультурного образования детской личности закладывается посредством формирования у воспитанников детского сада чувства принадлежности к своей семье и детскому сообществу, а также к сообществу детей и взрослых дошкольной образовательной организации, которую посещает ребёнок. Важным в данной связи является развитие умений дошкольников общаться и взаимодействовать с взрослыми и сверстниками, уважительно относиться к взрослым и детям. В контексте поликультурного образования реализация вышеперечисленных задач формирует основы безопасного поведения человека в социуме.

К задачам поликультурного образования в образовательной области «Познавательное развитие» можно отнести: становление детского сознания, то есть формирование у воспитанников первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, об отношениях объектов окружающего мира; передачу дошкольникам знаний о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы, многообразии стран и народов мира. Требования стандарта дошкольного образования в образовательной области «Речевое развитие» нацеливают педагогов на обучение воспитанников овладению речью как средством общения и культуры. Детей знакомят с книжной культурой, детской литературой и фольклором, учат понимать на слух тексты различных фольклорных жанров.

Содержание образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» предполагает формирование у дошкольников предпосылок ценностно-смыслового восприятия словесного и музыкального фольклора, а также народного декоративно-прикладного искусства. Кроме того, у детей воспитывается умение сопереживать героям фольклорных произведений. В образовательной области «Физическое развитие» также отводится место решению задач поликультурного образования дошкольников. Содержание работы с детьми предусматривает обучение подвижным играм различных народов, овладение основами некоторых национальных видов спорта.

Таким образом, цели, задачи и содержание современного российского дошкольного образования предоставляют педагогам широкие возможности для формирования всесторонне и гармонически развитой детской личности, для закладывания базиса творческого саморазвития воспитанников на основе этнокультурного и гражданского самоопределения, национальной традиции, а также на основе ценностей российской и мировой культуры. Проведённое нами в 2017 году пилотажное исследование педагогической деятельности 84 воспитателей дошкольных образовательных организаций города Москвы, позволило констатировать существенные

затруднения в осуществлении работы по поликультурному образованию детей дошкольного возраста.

В исследованиях современных авторов отмечается, что педагоги испытывают трудности в реализации задач ФГОС ДО, в частности: недостаточный уровень теоретико-методологической подготовки, сложности в освоении новых образовательных технологий, не способность отказаться от авторитарного способа взаимодействия с детьми [3].

В результате анкетирования, анализа педагогической документации и наблюдений были зафиксированы многочисленные факты, которые позволили прийти к выводу об отсутствии целенаправленности и систематичности в проектировании и осуществлении педагогического процесса по поликультурному образованию в группах дошкольных образовательных организаций. Можно предположить, что это связано с отсутствием в профессиональном арсенале воспитателей общекультурных и профессиональных знаний, а также специальных педагогических технологий поликультурного образования дошкольников. Решение выявленного противоречия между актуальной потребностью в поликультурном образовании воспитанников детских садов и отсутствием использования современных педагогических технологий в данном направлении может быть осуществлено, на наш взгляд, посредством педагогических возможностей народной сказки.

Следует отметить, что наряду с другими фольклорными произведениями народная сказка входит в круг детского чтения с первых лет жизни. Детей младшего дошкольного возраста, посещающих вторую младшую и среднюю группы дошкольной образовательной организации, знакомят со сказками родного народа. Знакомство со сказками разных народов, населяющих нашу страну, проводится в старшей и подготовительной к школе группах в режимные моменты, а также в ходе специально организованных форм работы с детьми.

Педагогическую работу по воспитанию у детей доброжелательного отношения к людям разных национальностей посредством народной сказки целесообразно вести в каждой дошкольной образовательной организации, независимо от национального состава детей, которые посещают детский сад. При выборе народных сказок, с которыми воспитатель знакомит детей, следует учитывать национальный состав группы детского сада.

Воспитание в детях дошкольного возраста этнотолерантности, уважения к людям иной национальности, принятия другой культуры сопровождается универсальными педагогическими технологиями. К ним в первую очередь относится установление соответствующего стиля взаимоотношений между взрослыми людьми, сотрудниками дошкольной образовательной организации и родителями воспитанников. Уважение взрослых к людям другой национальности, внимание и интерес к иной культуре является необходимой частью стиля педагогического общения современного воспитателя.

Воспитанию этики межнационального общения и этнотолерантности способствует вся организация жизни ребёнка в детском саду: общение дошкольников со сверстниками и взрослыми в общих играх и занятиях, на прогулках и в труде, совместный приём пищи и другие. Режим

жизни детей раскрывает широкие педагогические возможности накопления и закрепления личного опыта положительных взаимоотношений дошкольников разных культур, преодоления нежелательных форм поведения детей к людям других национальностей. Воспитателю необходимо прививать детям уважение, добрые чувства, внимательность и отзывчивость к людям независимо от этнической принадлежности. Основу дружелюбной атмосферы в группе составляют собственные эмоциональные проявления взрослых, ровное, одинаково заботливое отношение воспитателя ко всем детям и их родителям, профессиональная забота и помощь каждому.

Для того чтобы смысл народной сказки был осознан маленьким ребёнком, чтобы сказка сохранила свою воспитывающую функцию, необходима постоянная помощь взрослого. Педагог дошкольной образовательной организации – посредник между культурой народа, выраженной в сказке, и дошкольниками, которые слушают сказку. От мастерства воспитателя в умении передать сюжет, содержание и смысл народной сказки, её язык, подчеркнуть и пояснить национальные особенности, которые обозначены в ней, зависит понимание ребёнком сказки, его отношение к ней.

После непосредственно восприятия дошкольниками народной сказки воспитателю необходимо акцентировать внимание детей на наиболее значимых моментах прочитанного. Обычно после целостного восприятия детьми сказки взрослый задаёт дошкольникам несколько вопросов, каждый из которых преследует определённую педагогическую цель. Эти вопросы направлены на формирование у детей ряда умений: понять суть, основную идею народной сказки, воссоздать в воображении героя, персонажей, последовательные картины событий в народной сказке, представить и знать особенности жизни, быта, уклада народа, показанного в сказке, увидеть отличительные особенности национальных характеров в народной сказке, использовать в ответах на вопросы по содержанию фольклорного произведения некоторые несложные бытовые слова, встречающиеся в народной сказке и принадлежащие языку этого народа и другие.

Поликультурное образование детей дошкольного возраста посредством народной сказки может быть продолжено в познавательных досугах. В ходе них дошкольники имеют возможность внимательно рассмотреть книги фольклорных сказок и иллюстрации к ним, ещё раз побеседовать о сказках, вспомнить описания событий, героев. Кроме того, дети могут рассматривать рисунки, картины, фотографии пейзажей, национальных костюмов или предметов быта, связанных с содержанием народной сказки. Например, бытовой предмет, который описывается в народной сказке, народный орнамент или предмет народного декоративно-прикладного искусства. Целесообразно также прослушивание народных музыкальных произведений.

Поликультурное образование дошкольников через ознакомление детей с народной сказкой не ограничивается рассказыванием либо чтением воспитателем текста и последующей беседой по содержанию фольклорного произведения. Народная сказка близка маленькому ребёнку по своей природе, поэтому она находит отражение в разных видах деятельности, свойственных дошкольному возрасту, в первую очередь – в игре. Так, например, со второй младшей группы необходимо организовывать игры-драматизации народных сказок, режиссёрские

театрализованные игры и дидактические игры по народным сказкам. В педагогический процесс необходимо включать понятные и доступные детям народные игры.

Начиная со средней группы, технологии поликультурного образования детей дошкольного возраста дополняются с помощью изобразительной деятельности, например, предметного и декоративного рисования. В старшей группе целесообразно включать в педагогический процесс элементы проектной деятельности дошкольников, используя содержание сказок народов, населяющих нашу страну. Для решения задач поликультурного образования детей, начиная с шестого года жизни, подходят технологии, использующие музейную педагогику: создание экспозиций и мини-музеев по сказкам разных народов и проведение в них экскурсий для детей младшего возраста, для сверстников, родителей воспитанников и гостей детского сада.

Таким образом, использование потенциала народной сказки в педагогическом процессе раскрывает дополнительные перспективы поликультурного образования детей дошкольного возраста через содержание работы, отражённое в стандарте во всех образовательных областях, и педагогические технологии, опирающиеся на фольклорную сказку.

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: сб. документов. – М.: Федеральный институт развития образования, 2013. – 56 с.
2. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность (введение в проблему). – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
3. Павленко Т.А. Актуальные вопросы реализации ФГОС // «Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса» Материалы всероссийской научно-практической конференции 12-13 апреля 2016 г. СПб.: ООО "НИЦ АРТ". 2016. – С. 451 – 456.
4. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта. – 1997. – 160 с.
5. Хакимов Э.Р. Появление и развитие понятия «поликультурное образование» в российской педагогике // Вектор науки Тольяттинского государственного университета / Серия Педагогика и психология. – 2011. – №3. – С. 317 – 320.

УДК 372.

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНИКА В
ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

Прищепа С. С.

к. пед. наук., доцент,

АСОУ кафедра дошкольного образования,

доцент

Россия, г. Москва

E-mail: s.s.prishera@mail.ru

Каменская О.А.,

МБДОУ ЦРР- детский сад № 51 «Солнышко» г. Подольска

музыкальный руководитель,

аспирант кафедры дошкольного образования АСОУ

Россия, г. Подольск

E-mail: kamen.79@bk.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования субъектной позиции ребенка 6-7 лет в процессе музыкальной деятельности. Представлен анализ педагогических исследований в данном направлении. Описываются педагогические условия, способствующие развитию ребенка как субъекта музыкальной деятельности в условиях дошкольной образовательной организации.

Annotation. The article is devoted to the problem of forming the subjective position of a child aged 6-7 in the process of musical activity. The analysis of pedagogical researches in this direction is presented. The pedagogical conditions promoting development of the child as the subject of musical activity in the conditions of the preschool educational organization are described.

Ключевые слова: формирование, субъект, субъектность, ребенок, музыкальная деятельность, дошкольная образовательная организация;

Key words: formation, subject, subjectivity, child, musical activity, preschool educational organization.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) ориентирует педагогов на поддержку разнообразия детства,

реализацию принципов сотрудничества и субъектности, определяет дошкольника как полноценного участника - субъекта образовательных отношений.

Закономерно возникает вопрос: «На протяжении истории, всегда ли педагог относился к ребенку как субъекту образовательной деятельности?»

Психолого-педагогические идеи о природе человека как субъекте деятельности описывали в своих работах выдающиеся мыслители прошлого А. Дистевберг, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, С.Л. Рубенштейн, А.Н. Леонтьев, К.Д. Ушинский, В.Д. Шадриков и другие. В советский период – ребенок воспринимался как объект педагогического процесса, и воспитатель являлся центральной фигурой. Планировалась следующая цель – вооружить детей знаниями, умениями, навыками. В основу педагогического процесса были положены фронтальные формы работы с детьми и такие способы общения, как: разъяснения, наставления, указания, требования и др. (А.П. Усова, В. В. И. Ядэшко, Ф. А. Сохин, Е.И. Тихеева, С.Т. Шацкий и др.). Развитие инициативности и самостоятельности у ребёнка смещалась на второй план и была ограничена, что доказывает содержание образовательной программы для детского сада в советский период: «Программа воспитания в детском саду» (1962 г.), «Программа воспитания и обучения в детском саду» (1971, 1972, 1976, 1978), «Типовая программа воспитания и обучения в детском саду» (1984 г.).

Впервые о ребенке как о полноправном партнере образовательного процесса, как о неповторимой индивидуальности с собственными вкусами, интересами и способностями было сказано и отражено в содержании «Концепции дошкольного воспитания» (В.А. Петровский, В.В. Давыдов, 1989 г.). В соответствии с содержанием данного документа признавалась самоценность детства, необходимость изучения и содействие становлению каждого ребенка как личности. Педагогический процесс организовывался на основе личностно-ориентированного подхода. Способы педагогического общения предполагали умение педагога встать на позицию ребенка, учесть его точку зрения, не игнорировать его чувства и эмоции. Исследования второй половины XX века показали возможность развития ребёнка как субъекта образовательного процесса. В фундаментальных трудах Е.Н. Герасимовой, М.В. Крулехт, В.И. Логиновой в диссертационных исследованиях О.В. Акуловой, Н.А. Вершининой, Ю.А. Гладковой, А.Г. Гогоберидзе, М.Н. Поляковой, О.В. Солнцевой и других доказано, что развитие ребёнка в той или иной деятельности (игровой, трудовой, художественной) будет эффективным при условии, если педагог относится к ребёнку как к субъекту.

Ребёнок выступает субъектом детских видов деятельности, по мнению А.Г. Гогоберидзе, когда он самостоятельно выбирает содержание деятельности и средства её осуществления, когда выстраивается эмоционально-положительное общение и сотрудничество в детском сообществе [3, с. 33].

Развитие ребенка как субъекта, утверждают С.А. Козлова, Т.А. Куликова, напрямую зависимость от педагога. Если педагог учитывает особенности воспитуемого, его потребности, эмоции, возможности, стимулирует его активность, не подавляет своим авторитетом, то объект педагогической деятельности становится ее субъектом. Тогда педагогическая деятельность из субъектно-объектной превращается в субъектно-субъектную, что делает ее сложной, нестандартной, творческой [6, С. 70].

Гладкова Ю.А. рассматривает дошкольника как субъекта образовательного процесса являющегося центральным звеном, проявляющего свою активную жизненную позицию в ходе взаимодействия с родителями, педагогами, сверстниками через удовлетворение основной его потребности в общении (прежде всего любви и внимании), которая выражается как познавательная активность [3, С.46]

Исследователями (А. Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская) определены две группы проявлений ребенка как субъекта в процессе музыкальной деятельности: эмоционально-субъектные и деятельностно-субъектные проявления. Первая группа включает в себя наличие интереса к музыке, желание у ребенка слушать ее, желание принимать участие в различных видах музыкальной деятельности. Содержание второй группы включает в себя активность и инициативность ребенка в выборе музыкальных видов деятельности.

В педагогике музыкального воспитания детей дошкольного возраста, как отмечает Е.И. Уколова [10, С 27] субъектность ребенка старшего дошкольного возраста принято рассматривать в контексте перехода от музыкально-игровой к музыкально-художественной деятельности. В связи с этим исследователь определяет те условия, которые способствуют проявлению ребенка как субъекта детской музыкальной деятельности. Когда педагог:

- способствует свободному выражению «Я» у ребенка в дошкольном возрасте;
- предлагает детям выбирать виды музыкально-художественной деятельности;
- помогает детям выстроить положительные взаимоотношения между детьми;

- использует виды музыкально-художественной деятельности как способы социализации детей.

Основные качества ребенка, характеризующие его как субъекта музыкальной деятельности выделяет Гогоберидзе А.Г. [4, С. 94]:

- интерес к музыке;
- избирательное отношение к музыке и разным видам музыкальной деятельности;
- инициативность, желание заниматься музыкальной деятельностью;
- самостоятельность в выборе средств и осуществлении видов музыкальной деятельности;
- творчество в музыкальной деятельности.

Далее в статье мы рассмотрим каждое качество более подробно.

Проблемой *развития интереса к музыке* у дошкольников занимались А.Г. Гогоберидзе, И.А. Джидарьян, А.И. Катинене, О.П. Радынова, Р.А. Тельчарова, Р.М. Чумичева и другие. В настоящее время интерес к музыке дошкольников рассматривается через призму формирования основ музыкальной культуры. Гогоберидзе А.Г. считает создание интереса у дошкольника основой его музыкального развития, особая роль отводится родителям ребёнка: «от того, какая музыка окружает ребёнка дома, зависит содержание его музыкального опыта» [4, 93]. Опыт деятельности практических работников свидетельствует о том, что интерес к музыке у дошкольника проявляется в повышенном внимании к звучащей музыке, у него эмоциональное, радостное настроение, когда звучит его любимая песня, он с удовольствием танцует, сочиняет свои танцевальные композиции под эту музыку, поет песни, сочиняет свои песенки, интересуется игрой на музыкальных инструментах.

Избирательное отношение к музыке у дошкольника проявляется в предпочтении им той или иной возможности взаимодействовать с музыкой - слушать, петь, танцевать, играть. Взаимодействие ребёнка с музыкой А.Г. Гогоберидзе связывает с активностью ребёнка в выборе музыкальных видов деятельности. Ребёнок начинает самостоятельно предлагать варианты интерпретации того или иного произведения, предпринимаемая первые попытки анализа и самоанализа «продуктов» музыкальной деятельности. Избирательность присутствует уже в раннем возрасте ребенок может выбрать, например, тот или иной инструмент шумового оркестра; может скучать во время пения, но

оживляется в ходе музыкальных игр. Чем раньше педагоги заметят предпочтения ребенка, тем успешнее может быть его музыкальное воспитание [4, С.10].

Проявление у ребенка *инициативности и желание заниматься музыкальной деятельностью* напрямую зависит от педагогической поддержки. Понятие «инициативности» по-разному интерпретируют учёные и исследователи. Одна группа исследователей (В.И. Байков, Д.Б. Богоявленская, Т. С. Борисова, А.С. Жарикова, В.В. Зеньковский, Э.И. Карамова, И. З. Кезикова, Лень Яцян, А. Ю. Польская, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Шляхта и др.) инициативность рассматривают как качество личности, другая группа исследователей (К.А. Абульханова-Славская, А. Н. Леонтьев, А. А. Люблинская, А. М. Матюшкин, Ю. Ю. Палайма, Е. А. Погонина, С. А. Петухов, Г.С.. Суховейко и др.) определяют данный термин как высшую форму активности. На наш взгляд, совершенно точно Люблинская А.А. даёт представление о возможности проявления детьми инициативности, направленную главным образом на преобразование чего-то нового - «возможность проявлять инициативу, выдумку, что-то по-своему переделывать, выступать в необычной роли вызывает у детей чувство огромной радости»[7, С. 56]. Алиева Т. и Урадовских Г. описывают портрет инициативного ребёнка дошкольного возраста следующим образом: «...в младшем дошкольном возрасте (3–5 лет) инициативность проявляется в выборе тематики игр, в постановке и разрешении новых игровых проблемных ситуаций, в вопросах и предложениях, с которыми ребенок обращается к взрослому и сверстникам, в организации и осуществлении самостоятельной продуктивной деятельности. В старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) инициативность проявляется во всех видах деятельности ребенка – общении, продуктивной деятельности, игре, экспериментировании и др.» [1, С. 114]. Инициативность связана с любознательностью, пытливостью ума, индивидуальными возможностями детей, поддержкой свободы их поведения и самостоятельности. Важно, что ребенок используя полученные знания, легко входит в игровые ситуации, творчески подходит к развитию их сюжета.

Важным качеством ребенка-субъекта является *самостоятельность в выборе средств и осуществлении видов музыкальной деятельности*. Термин «самостоятельность» в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой трактуется как понятие «самостоятельный» приводится в нескольких значениях:

- 1) существующий отдельно от других, независимый;

- 2) решительный, обладающий собственной инициативой;
- 3) совершаемый собственными силами, без посторонних влияний, без чужой помощи [9, С. 695].

Известный учёный, психолог А.Н. Леонтьев рассматривает самостоятельность как обобщенный компонент отношения личности к выполнению своих обязанностей, к процессу деятельности, ее результату, направленный на независимость, автономию. В.С. Шурманов рассматривает самостоятельность как индивидуальное личностное качество, самостоятельные действия, представленные всегда осознанными. Он утверждает, что самостоятельность формируется, развивается на протяжении всей жизни человека посредством накопления опыта самостоятельных действий [10]. Самостоятельность является самой простой формой определения ребёнка как субъекта музыкальной деятельности и по мнению А.Г. Гогоберидзе проявляется в желании и возможности заниматься музыкой самому ребёнку, причём, вне организованных форм музыкального воспитания.

Структура самостоятельной деятельности была разработана Н.А. Ветлугиной [8, С. 154]. Данная структура состояла из следующих компонентов:

- Возникновение художественного замысла, продиктованного мотивами и художественным опытом ребенка. Этот этап она характеризует выбором вида деятельности, привлечением участников, распределением ролей, подготовкой материалов.
- Самостоятельные действия по реализации замысла, определяемые уровнем владения способами переноса имеющегося опыта в новые условия.
- Совершенствование и коррекция замысла и способов реализации.
- Формы самостоятельной музыкальной деятельности.
- Факторы, влияющие на ее возникновение и протекание.

Вопросам *детского творчества в музыкальной деятельности* уделяется внимание в трудах многих учёных, исследователей, психологов и педагогов (Б.В. Асафьев, Н.А. Ветлугина, А.Г. Гогоберидзе, М.Б. Зацепина, Б.М. Теплов, О.П. Радынова, Б.Я. Яворский и др.). Весомое значение в детском музыкальном творчестве А.Г. Гогоберидзе придаёт развитию умений творчески интерпретировать музыкальное произведение разными средствами художественной выразительности. Слово «интерпретировать» означает истолковать, раскрыть смысл, содержание чего-нибудь [9, С. 223]. Следовательно, дошкольнику важно предоставлять свободу исполнения музыки так, как он это видит, понимает, создать условия для реализации его творческого потенциала в музыкальном развитии. Таким образом, ребенок реализует естественную

потребность превратить внутреннюю насыщенность музыкой в продукт собственного творчества [4, С.102].

Изложенный выше материал позволяет сделать вывод о том, что современный ребёнок является субъектом музыкальной деятельности образовательного процесса в ДОО. В рамках нашего диссертационного исследования, разделяя мнение А.Г Гогоберидзе, мы утверждаем, что важной педагогической задачей является формирование субъектной позиции ребенка 6-7 лет в музыкальной деятельности. Необходимо, чтобы педагог:

- выявлял детские интересы и предпочтения в музыкальной деятельности;
- поддерживал проявление инициативы ребенка - желание заниматься тем или иным видом музыкальной деятельности, а именно: исполнять знакомую песню, придумывать музыкально-ритмические движения, играть на музыкальных инструментах, принимать участие в музыкальных играх, в музыкально-художественной театрализации;
- опирался на опыт детей в музыкальной деятельности;
- выделял время, предоставляя детям самостоятельность и свободу выбора видов и средств музыкальной деятельности;
- развивал творчество детей в музыкальной деятельности: в попытке передать художественный образ в музыкально-ритмических движениях, в изображении музыкальных впечатлений в рисунке, сочинении стихотворения, в желании использовать музыку в детском оркестре.

Список использованных источников:

1. Алиева Т., Урадовских Г. Детская инициатива – основа развития познания, деятельности, коммуникации //Дошкольное воспитание. – 2015. - № 9. - С. 113 – 119
2. Гладкова Ю.А. Семья как субъект образовательных отношений: взаимодействие, сотрудничество, партнёрство //Дошкольное воспитание. 2018. - № 5. - С. 44 – 52
3. Гогоберидзе А.Г. Проблема исследования и познания ребенка дошкольного возраста как субъекта деятельности и поведения // Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена. - 2009. - №100. - С.29-37

4. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /А. Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 320 с.
5. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 3 – е изд., исправ. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 416 с.
6. Люблинская А.А. Детская психология. – М.: Просвещение. - 1971. – 415 с.
7. Методика музыкального воспитания в детском саду. Учебник для учащихся пед. училищ по специальности «Дошкольное воспитание» / Под ред. Н.А. Ветлугиной., М.: Просвещение, 1976. – 270 с.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов фразеологических выражений/Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006. Российская академия наук, 2006. – 944 с.
9. Уколова Е.И. Роль детского музыкального творчества в развитии одарённости//Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. -№2. – С. 26 – 28.
10. Шурманов В.С. Сущность и структура самостоятельности: философские, психологические и педагогические аспекты понимания// Вестник Санкт-Петербургского университета. - № 2 (70). - 2016. - С.184-189.

ПУТЕШЕСТВУЕМ ВМЕСТЕ ПО РОДНОМУ КРАЮ: ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ
ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Симакова Т.П.,
док.пед.наук,
АСОУ
кафедра образовательного менеджмента, профессор
Россия, Московская область
E-mail: ipktmvr@yandex.ru,
Сулова Е.В.,
МАДОУ д/с №2, заведующий
Россия, Московская область, г.о. Балашиха
E-mail: sev-17@mail.ru
Мулюкина Е.М.
МАДОУ д/с №2,
заместитель заведующего по ВМР
Россия, Московская область, г.о. Балашиха
E-mail: mulukinae@mail.ru*

Аннотация. В статье представлен опыт работы дошкольного учреждения ДОУ №2 г.о. Балашиха по использованию интерактивных форм патриотического воспитания дошкольников в процессе взаимодействия с родителями в рамках родительского клуба «Путешествуем вместе по родному краю».

Abstract. The article presents the experience of pre-school №2 Balashikha urban district on the use of interactive forms of patriotic education of preschoolers in the process of interaction with parents in the framework of the parent club «Traveling around the native land».

Ключевые слова: дошкольная организация; патриотическое воспитание; родительский клуб; познавательное краеведение; интерактивные формы.

Keywords: pre-school; patriotic education; parent club; cognitive study of local lore; interactive forms.

«Мы должны строить своё будущее на прочном фундаменте.

И такой фундамент – это патриотизм.

Это уважение к своей истории и традициям,

духовным ценностям наших народов,

нашей тысячелетней культуре».

В.В. Путин

В Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» от 30 декабря 2015 года в числе задач обозначено «совершенствование и развитие успешно зарекомендовавших себя форм и методов работы

с учетом ... возрастных особенностей граждан и необходимости активного межведомственного ... взаимодействия» [1]. В условиях дошкольного образования, когда дети только начинают осваиваться в мире взрослых, патриотическое воспитание имеет большое значение – оно помогает маленькому человеку адаптироваться в окружающем его пространстве, познакомиться с районом, улицами, городом, историей, культурными традициями. Закон Московской области «О патриотическом воспитании в Московской области» конкретизируя положения федерального закона, поясняет понятия «субъекты и объекты патриотического воспитания» в Московской области и дает представление об основных направлениях деятельности в сфере патриотического воспитания. Для дошкольных образовательных учреждений наиболее доступны и значимы такие как: «формирование у детей и молодежи ценностных ориентиров и нравственных норм, уважительного отношения к традициям и истории Родины»; «расширение содержания патриотического воспитания посредством включения в него программ и иных компонентов культурно-исторической, духовно-нравственной направленности...» [2]. Работая в этом направлении, мы видим возможности интеграции данной деятельности с реализацией государственной программы «Развитие культуры и туризма» на 2013–2020 годы от 15 апреля 2014 г. №317, разработанной Министерством культуры РФ и уделяющей внимание ознакомлению детей с культурным и историческим наследием родного края и своей страны, изучению традиций своего народа [3].

В рамках этого направления мы реализовали проект по созданию родительского клуба «Путешествуем вместе по родному краю». Его основная цель – совместно с родителями воспитывать маленьких патриотов, знакомя их с историей, природой и культурой малой Родины. Ведь именно в дошкольном детстве закладываются основы патриотизма и нравственности, появляется интерес к общественным явлениям, начинает формироваться историческая память [4]. Дети в этом возрасте очень любознательны, отзывчивы, восприимчивы. Они обращаются с вопросами к педагогам, родителям, стремятся больше узнать о своей Родине, крае, месте, где они живут и, соответственно, очень важно уже в дошкольном возрасте воспитывать в детях чувство гордости за свою Родину, любви к своему родному городу, краю; познакомить с природой, которая их окружает, с культурными традициями своего народа [5].

Дополнительно к понятной значимости познавательного краеведения в дошкольном детстве, у наших воспитанников есть еще одна особенность: в основном они из семей военнослужащих, которые по долгу службы, приехали в наш микрорайон из разных уголков России. Поэтому у нас и возникла творческая идея о создании Родительского клуба «Путешествуем вместе по родному краю», чтобы дети и родители

могли больше узнать об истории и культуре Балашихи. Мы поделились своей идеей с родителями. Они нас поддержали и активно включились в работу Клуба. Таким образом, работа по патриотическому воспитанию в тесном взаимодействии и сотрудничестве с родителями в рамках родительского клуба ведется в нашем детском саду уже третий год. Это клуб выходного дня, в котором дети совместно с родителями и педагогами посещают исторические и культурные места нашего города. Программа клуба и маршруты для совместных путешествий составлена с учетом возрастных особенностей детей и пожеланий со стороны участников клуба. Совместно с родителями и педагогами мы выбираем направления и объекты для путешествий, заранее составляем маршруты экскурсий и тематических прогулок выходного дня, договариваемся по организационным вопросам, определяем ответственных. И в выходной день отправляемся все вместе по историческим и культурным местам города. Сначала экскурсии были организованы в нашем микрорайоне - мы посетили городскую библиотеку, музей связи Отдельная дивизия оперативного назначения им. Дзержинского, школьный музей, потом стали организовывать туристические путешествия по городу Балашиха и мкр. Железнодорожный. Наши маршруты очень разнообразны: «путешествуя вместе», мы побывали в Историко-краеведческом музее, Картиной галерее, Детском театре кукол «Сказка», в Клубе юных техников «Омега», в Агрофирме «Флос», посетили памятники истории и архитектуры родного города.

Формы организации работы клуба могут быть различными: это и экскурсии, и практические мастерские, и прогулки по городу, и посещение выставок и многое другое. Мы в процессе работы поняли, что наиболее интересными для детей и взрослых и эффективными с позиции краеведения являются интерактивные формы. «Интерактивность» означает присутствие в той или иной форме взаимодействия участников, их нахождения в режиме беседы, диалога с чем-либо (объектами природы, культуры, искусства) или кем-либо (например, человеком) [8]. И мы, безусловно, согласны с высказыванием Президента РФ В. В. Путина на встрече с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодёжи: «Нам нужны действительно живые формы работы по воспитанию патриотизма и гражданственности» [9]. Считаем, что детский познавательный туризм - это новая интерактивная форма по патриотическому воспитанию юных патриотов и граждан.

Работа Родительского клуба «Путешествуем вместе по родному краю», развитие детского познавательного туризма направлены на решение важных образовательных и воспитательных задач дошкольного образования, на разработку и апробацию современных и эффективных интерактивных форм патриотического воспитания, на

формирование активной гражданской позиции, как детей, так и взрослых, на приобщение к культурным и историческим традициям малой Родины [6; 7]. Знания и впечатления, полученные детьми во время экскурсий и путешествий, воплощаются потом в детских творческих работах. Например: создали подборку книг своими руками «Балашиха – глазами детей». О работе Родительского клуба, о путешествиях вместе с родителями и педагогами по родному городу воспитанников нашего детского сада рассказано в статье «Любознательные Непоседы» Ежедневной общественно-политической газеты Городского округа Балашиха «Факт».

Осуществление нашего проекта способствует вовлечению родителей в совместный процесс воспитания дошкольников, формированию активной позиции во взаимодействии с дошкольным учреждением по вопросам воспитания юного гражданина и патриота. Родители становятся активными участниками, а не пассивными наблюдателями. Развитие детского познавательного туризма, знакомство с природой родного края во время тематических экскурсий и путешествий способствует формированию бережного и неравнодушного отношения к природе, воспитанию любви к своему родному краю. Это большая и глубокая работа, которая, мы уверены, принесет свои плоды в процессе взросления наших воспитанников, становления их достойными гражданами нашей страны.

Список использованных источников

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы». Постановление Правительства РФ №1493 от 30.12.2015. (В редакции Постановления Правительства Российской Федерации от 13.10.2017 №1245). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkJ1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf>
2. Закон Московской области № 114/2015-ОЗ «О патриотическом воспитании в Московской области». Постановление Московской областной Думы №9/133-П от 25.07.2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mosoblduma.ru/Zakoni/Zakoni_Moskovskoj_oblasti/item/43103/
3. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. №317 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие культуры и туризма» на 2013-2020 годы». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm>
4. Ковалева, Г. А. Воспитывая маленького гражданина. Практическое пособие для работников ДОУ. - М.: АРКТИ, 2010. – 178 с.

5. Новицкая, М. Ю. Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду. - М.: Линка-Пресс, 2010. – 200 с.
6. Писарева, А. Н. Живем в «Ладу». Патриотическое воспитание в ДОУ. Методическое пособие. - М.: Сфера, **2016**. – 246 с.
7. Рыбалова, А. И. Ознакомление с родным городом как средство патриотического воспитания // Дошкольное воспитание. - 2003. - №6. – 128 с.
8. Система патриотического воспитания в ДОУ / Е. Ю. Александрова, Е. П. Гордеева, М. П. Постникова. - Волгоград, 2012. – 128 с.
9. Стенограмма встречи В. В. Путина с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодежи 12 сентября 2012 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/16470>

СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

Симакова Т.П.,

д.п.н.,

АСОУ

кафедра образовательного менеджмента, профессор

Россия, Московская область

E-mail: ipktmvr@yandex.ru,

Тинякова С.А.

МАДОУ д/с №2, педагог-психолог

Россия, Московская область, г.о. Балашиха

E-mail: casch.sv@yandex.ru

Мулюкина Е.М.

МАДОУ д/с №2, заместитель заведующего по ВМР

Россия, Московская область, г.о. Балашиха

E-mail: mulukinae@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу деятельности учреждения по формированию психологического здоровья дошкольников с ограниченными возможностями в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the activities of the institution for the formation of the psychological health of preschool children with disabilities in the preschool educational institution.

Ключевые слова: психологическое здоровье, ребенок с ОВЗ, технология «Мозарт-развитие».

Key words: psychological health, child with disabilities, technology «Mozart-development»

Великая ценность – здоровье. Вырастить ребенка сильным, здоровым, крепким – это желание родителей и одна из ведущих задач, поставленных перед дошкольными учреждениями. Согласно формулировке Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), «здоровье является состоянием полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов» [6].

Одной из приоритетных задач российского образования является забота о здоровье детей, как о физическом, так и о психологическом. Психологическому здоровью детей в дошкольном образовании всегда уделялось внимание, начиная с раннего возраста, поскольку это необходимое условие для развития полноценной личности.

Что такое психологическое здоровье (отличие от «психического здоровья», которое имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам), и каковы его показатели? Психологическим здоровьем человека принято считать динамическую гармонию внутреннего (тела, чувств, мыслей) и внешнего мира человека (связь между самим человеком и окружающим миром, социумом) [7, С. 324].

Основные показатели психологического здоровья у детей выражаются в следующих критериях: умении понимать себя и окружающих людей; реализации своего потенциала в различных видах деятельности; способности делать осознанный и правильный выбор; в состоянии душевного комфорта; нормальном социальном поведении [7, С. 324-332].

На психологическое здоровье ребенка могут негативно влиять различные факторы: окружающая обстановка, психологический дискомфорт в семье, не складывающиеся отношения со сверстниками, а также врожденные или приобретенные психические и физические нарушения.

В этой связи особенно хочется отметить детей с особыми потребностями - это дети с ОВЗ и вытекающими из этого трудностями в обучении, воспитании и адаптации. ОВЗ – ограниченные возможности здоровья. Лица с ОВЗ – это лица, имеющие физические или психические недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий. Эти понятия были введены еще в Концепции модельного Образовательного кодекса для государств - участников СНГ в 2000 году [4]. Однако с 2016 года чаще стали употреблять понятия «дети с особыми потребностями» или «особенные дети», как более гуманные по отношению к данной категории детей. Объединяет особенных детей одно – проблемы в социализации, сохранении их психологического здоровья, и потребность в индивидуальном сопровождении.

Виды нарушений развития детей с ОВЗ [3; 5]: адержка психического развития; эмоциональные расстройства и нарушения поведения; синдром аутизма; нарушения слуха; нарушения зрения; нарушения речи; нарушения работы опорно-двигательного аппарата.

Дети с ОВЗ в ДОУ - это одна из основных проблем неспециализированного детского сада. Поскольку процесс взаимоадаптации очень сложен для ребенка, родителей и педагогов. Тем не менее, для детей с ОВЗ дошкольное учреждение становится начальной ступенью. Дети, имеющие разные возможности и нарушения развития, должны научиться взаимодействовать и общаться в одной группе, развивать свой потенциал (интеллектуальный и личностный). Это становится одинаково важным для всех детей, так

как позволит каждому из них максимально раздвинуть существующие границы окружающего мира [2; 3].

В этих условиях перед педагогическим коллективом встают задачи поиска наиболее эффективных путей социализации таких детей, формирования у них качеств личности, необходимых для адаптации в социуме, таких как коммуникативность, доброжелательность, самостоятельность, уверенность в своих силах и ответственность.

Наше дошкольное учреждение, также предлагая свое образовательное пространство для детей с ограниченными возможностями здоровья, ведет систематическую, целенаправленную работу в воспитании, образовании, поддержке и сопровождении таких детей. Мы создаем среду, где бы все дети развивались гармонично, полноценно.

Наряду со многими методами работы в детском саду ведется обширная кружковая деятельность. В процессе занятий ведется работа по формированию у детей правильной оценки своих возможностей, развитию познавательной активности, настойчивости, воображения, становлению собственной творческой позиции. Становлению таких качеств способствует деятельность наших творческих объединений: «Акварелька», «Гестопластика», «Театр», «Хореография», «Логоритмика» и др.

Занятия в кружках наглядно демонстрируют, что деятельность детей с необычными материалами, оригинальными техниками дает почувствовать себя в необычной роли, позволяют детям испытать незабываемые положительные эмоции. Дети учатся наблюдать, думать, фантазировать. Они становятся более самостоятельными, значительно увеличивается и обогащается их словарь, более развитой становится координация движений, согласовываются речь и движения.

Можно с уверенностью утверждать, что педагог не в силах изменить уже имеющийся физический недуг ребенка, но может сделать очень многое для сохранения и укрепления его психологического здоровья.

В современном мире необходимым стало изучение современных методик по **укреплению и сохранению детского психологического здоровья, начиная с ДОУ**. Сейчас активно внедряются проблемно-игровые технологии, коррекционные технологии (арттерапия, сказкотерапия, технологии музыкального воздействия, технологии коррекции поведения, ритмопластика, психогимнастика) и многое другое. Одной из психолого-педагогических технологий, применяемых в нашем дошкольном учреждении, является «Мозарт-развитие». Технология представляет собой совместную авторскую разработку художника П. Э. Руссавской и к.п.н., доцента МПГУ Н. П. Болотовой [1, С. 26-30]. Название технологи отражает название серии игр «Мозартика» («Чудо-дерево»,

«Павлин», «Туманы», «Усадьба», «Космос» и др.), оно включает понятия «мозаика» (игра) и «искусство» (арт).

Основная цель технологии «Мозарт» - оптимизация общего развития ребенка с учетом его возрастных и психофизических особенностей за счет взаимодействия с психологом в процессе работы со стимульно-дидактическим материалом. Основные задачи технологии «Мозарт»:

1. Развивающая – сформировать условия для оптимального интеллектуального, культурно-эстетического, духовного развития ребенка, формирование навыков социальной адаптации.

2. Психотерапевтическая – создать условия для максимальной оптимизации психического состояния ребенка, обеспечения гармоничного формирования и личностного развития. Также сформировать адекватные семейные условия для снятия напряженности и в решении детско-родительских проблем [1, С. 26-30; 9, С. 123-128].

Преимущество технологии состоит в том, что она применяется и в работе с детьми с особенностями развития (задержка психического развития, синдром дефицита внимания и гиперактивности, детский церебральный паралич и другие двигательные нарушения, умственная отсталость, ранний детский аутизм, синдром Дауна, речевые нарушения и др.) [9, С. 123-128].

В нашем дошкольном учреждении «Мозарт» применяется не так давно, но уже есть заметные результаты в работе с детьми, имеющими двигательные и различные речевые нарушения. У детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, отмечаются вторичные психоэмоциональные реакции, связанные с ограниченностью их жизненного пространства и трудности в межличностных контактах. Психологические трудности у детей с речевыми нарушениями в разной степени проявляются в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферах.

В развивающей и коррекционной работе мы используем игровое пособие «Чудо-дерево». Оно способствует развитию у детей наблюдательности, связной речи, мыслительной деятельности; снятия психоэмоционального напряжения, неосознанной тревоги, агрессивного поведения и решения других неблагоприятных проблемных психологических ситуаций. Дети с помощью воображения расширяют внутреннее психологическое пространство, что позволяет снять психологические реакции на ограничение поведенческой активности и социальной адаптации.

Технология «Мозарт-развитие» позволяет ребенку играть без жестких правил, что дает ему свободу в игре, возможность спонтанности, креативности. Игровая сессия состоит из нескольких этапов:

1. Подготовительный этап. Знакомство ребенка с дидактическим материалом и постепенное включение его в игровой процесс.

2. Игровой этап. Выполнение ребенком на игровом поле игровых заданий, которые дает психолог, с применением карточек-фигурок. При этом ребенок фантазирует, сочиняет истории, используя имеющиеся фигурки сказочных животных.

3. Коррекционный этап дает ребенку новую возможность выполнить задание, создает коррекционные условия.

Рассмотрим некоторые примеры применения технологии.

Пример №1

К., 5 лет. Врожденное нарушение развития опорно-двигательного аппарата. Девочка с рождения ежегодно проходит курс реабилитации, отсутствует на определенный период в детском саду. К. имеет фрустрированную (неудовлетворенную) потребность в межличностных контактах и в ограничении двигательной активности. При этом девочка очень коммуникабельна, хорошо интеллектуально и творчески развита. С ребенком проведен цикл из 10 занятий.

Пример №2

М., 6 лет. Приобретенное нарушение развития опорно-двигательного аппарата, как осложнение после болезни. В этом случае сложность заключается в том, что изменение качества жизни ребенка произошло очень неожиданно, и девочка, будучи всегда активной, задорной, любознательной довольно сложно справлялась со сложившейся ситуацией. При этом ее маме также требовалась помощь, так как статус «мой ребенок - инвалид» стал для нее психотравмирующим. С ребенком проведен цикл из 12 занятий. С мамой девочки также проведена индивидуальная работа. Целью использования технологии в работе с мамой было выявление и осознание проблемы, поиск путей их преодоления.

Опыт использования технологии в работе с данными детьми показал, что у девочек постепенно произошло повышение уровня самооценки, коммуникативных навыков, снижение уровня тревожности. Кроме того, повысилась самостоятельность, адаптивные способности, мотивация к получению новых знаний, уровень памяти и воображения. Итоговыми показателями работы с мамой стало снижение замкнутости и заикливания на проблеме, снижение эмоциональной нестабильности и тревожности.

Наш собственный опыт показал, что у технологии «Мозарт-развитие» очень большой потенциал. Она может быть применена в индивидуальной и групповой работе с детьми; в реабилитации детей с особенностями в развитии; в семейной терапии; в области развития у ребенка когнитивных процессов. Это простой и эффективный способ достичь

через ведущий вид деятельности дошкольников, гармоничного развития личности ребенка, способ сохранить его индивидуальность и психическое здоровье.

Статью хочется закончить словами В. А. Сухомлинского: «Я не боюсь ещё и ещё раз повторять: забота о здоровье – это важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы» [8, С. 35].

Список использованных источников

1. Болотова, Н. П. Методика Мазарт-развитие // Школьный психолог. – 2017. - ноябрь-декабрь. - С. 26-30.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Как помочь «особому» ребенку / Л. А. Нисневич, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. Книга для педагогов и родителей. 2-е издание СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. - 96 с.
3. Крыжановская, Л. М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования: пособие для психологов и педагогов / Л. М. Крыжановская. – М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2014. - 143 с. (Библиотека психолога).
4. Модельный закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании): принят на 20-м Пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств - участников СНГ. Постановление №20-5 от 07.12.2002 г.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cis.minsk.by/reestr/ru/index.html#reestr/view/text?doc=1356>
5. Официальный сайт Н. П. Болотовой. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychology-corner.ru/mozart.php>
6. Преамбула к Уставу Всемирной организации здравоохранения, принятому Международной конференцией здравоохранения, Нью-Йорк, 19-22 июня 1946 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-ru.pdf?ua=1#page=9>
7. Психология. Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан; Под ред. И. В. Дубровиной. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 464 с.
8. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям. - Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.
9. Шпукова В. Н. Игра – развитие в дошкольном возрасте // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им М. А. Шолохова. Раздел «Педагогика и психология». Вып. «Истоки». Сб. научно-исследовательских работ. - 2009. - №12 - С. 123-128.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Соломенникова О. А.,
канд. пед. наук, доцент,
АСОУ
кафедра дошкольного образования,
заведующий кафедрой
Россия, г. Москва
E-mail: osolomennikova@yandex.ru;*

Аннотация. В статье даны различные толкования понятий «компетенции», «компетентности» и «компетентностный подход». Представлен перечень компетенций, формируемых у педагогов дошкольного образования. Показаны особенности реализации компетентностного подхода в системе повышения квалификации педагогов дошкольного образования.

Annotation. The article gives different interpretations of the concepts of "competence", "competence" and "competence approach". The list of competences formed at teachers of preschool education is presented. The features of realization of competence approach in the system of advanced training of teachers of preschool education are shown.

Ключевые слова: компетенции, компетентности, компетентностный подход, педагог дошкольного образования, повышение квалификации.

Key words: competence, competence, competence approach, teacher of preschool education, professional development.

Теоретический анализ философской, психолого-педагогической литературы и научных исследований по проблеме компетентностного подхода в образовании показал, что данная проблема является актуальной на современном этапе на всех уровнях образования.

В Стратегии модернизации содержания общего образования (2001 год), компетентностный подход был определен как одно из условий обновления образования.

Компетентностный подход в образовании направлен на обучение, в процессе которого обучающийся должен приобрести практико-ориентированные знания и уметь применить их в своей деятельности.

Известные ученые в области образования, такие как В.В.Давыдов, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин, Г.П.Щедровицкий и ранее рассматривали в своих работах

процесс обучения, направленный на практическое применение в той или иной деятельности, что является по сути близким по содержанию к компетентностному подходу.

И.А.Зимняя выделила следующие причины перехода на компетентностный подход в образовании: «1.тенденция интеграции и глобализации мировой экономики; 2)необходимостью гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования, заданная Болонским процессом; 3)происходящая в последнее время смена образовательной парадигмы; 4)богатство понятийного содержания термина «компетентностный подход»;5)предписания органов управления образованием»[2.С.105].

Д.А. Иванов отмечает, что «компетентностный подход – это попытка привести в соответствие массовую школу и потребности рынка труда, подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях»[6].

При реализации компетентностного подхода важным являются два категориальных понятия - «компетенция» и «компетентность»

В своей статье «Ключевые компетенции и образовательные стандарты» А.В.Хуторской дает следующие определения: «*Компетенция* – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. *Компетентность* – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности»[8].

Исследования А.А. Вербицкого и О.Г.Ларионовой показали, что внедрение компетентностного подхода в отечественную систему образования происходит медленными темпами. При этом ими были указаны и основные причины, среди которых выделяют следующие: «не готовность к восприятию нового подхода; многообразие трактовок данного подхода и не понимание педагогическими работниками особенностей компетентностного подхода; стремлением получить результат в кратчайшие сроки; отсутствием стимулирования педагогов-практиков, внедряющих компетентностный подход в свою деятельность и отсутствием единой научно-обоснованной концепции компетентностного подхода в области образования»[2.с116].

Мы согласны также с мнением ученых А.А. Вербицкого и О.Г.Ларионовой о том, что для реализации компетентностного подхода нужна опора на международный опыт, с учетом необходимой адаптации к традициям и потребностям России.

При реализации компетентного подхода происходит смещение от знаниево-ориентированного обучения на развитие компетенций, в соответствии с требованиями Профессионального стандарта «Педагог» и потребности работодателей.

Министром труда и социальной защиты Российской Федерации М.А.Топилиным 18 октября 2013 года подписан Приказ №5444 «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». В профессиональном стандарте прописаны «необходимые умения (компетенции), которые должен владеть современный воспитатель дошкольного образования.

В ходе научно-исследовательской работы, проводимой кафедрой дошкольного образования АСОУ на тему «Совершенствование профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в системе повышения квалификации», были выделены профессиональные компетентности и компетенции, которые важно совершенствовать на курсах повышения квалификации. Среди них - общекультурная, правовая, коммуникативная, гностическая, информационная, технологическая, социальная и проектировочная (прогностическая) компетентность. Раскроем кратко каждую из них:

- **общекультурная компетентность** - (личностная зрелость индивида; высокий уровень общей культуры, воспитанности, интеллигентности личности; готовность к постоянному личностному и профессиональному росту и саморазвитию; сформированность адекватной самооценки; эмоциональная зрелость;

- **правовая компетентность** (наличие системы знаний в области Международного, российского и регионального законодательства в сфере образования; сформированные умения по применению имеющихся знаний в сфере профессиональной деятельности);

- **коммуникативная компетентность** (высокий уровень речевого развития; сформированность коммуникативных навыков; знание закономерностей формирования взросло-детских сообществ; знание особенностей семейных, родительско-детских взаимоотношений; умение общаться с детьми, уважая их достоинство, безусловное понимание и принятие ребенка; умение создавать детско-взрослые общности детей, их родителей и специалистов образовательной организации, поддерживая деловую, дружелюбную атмосферу).

- **гностическая компетентность** (знание истории образовательных систем и технологий; знания в области возрастной психологии, педагогики; психологии родительско-детских, супружеских и других специфических взаимоотношений; знание законов и принципов дидактики).

- **информационная компетентность** (способность педагога добывать, обрабатывать и структурировать необходимую информацию; применять ее для обогащения своего профессионального опыта, а также для обеспечения эффективности педагогического процесса; - умение применять в работе информационно-коммуникационные технологии).
- **технологическая компетентность** (владение системой форм, методов, приемов и средств работы с воспитанниками; владение технологией организации образовательного взаимодействия с участниками педагогического процесса; владение технологией организации игровой деятельности как ведущей в дошкольном периоде детства; владение технологией организации различных видов самостоятельной деятельности).
- **социальная компетентность** (готовность к повышению качества образовательного процесса через социальное партнерство образовательной организации с другими институтами образования и культуры; владение навыками партнерства, сотрудничества и взаимодействия в образовательном процессе);
- **проектировочная (прогностическая) компетентность** (готовность и адекватность самооценки собственной профессиональной деятельности и оценки ее результатов через призму результатов воспитанников; умение прогнозировать образовательный процесс на основе полученных результатов; готовность к определению индивидуальной траектории развития воспитанника на основе комплексной оценки; способность проектировать развивающую предметно-пространственную среду ДОО; высокий уровень развития деятельности планирования; способность проектировать и отражать в локальных актах ДОО ключевые позиции, в соответствии с которыми будет выстраиваться образовательный процесс).

Система повышения квалификации педагогических работников Московской области в настоящее время ориентирована на разработку таких программ повышения квалификации, которые способствуют совершенствованию и получению данных компетенций, которые необходимы для выполнения профессиональной деятельности. Программы повышения квалификации в АСОУ реализуются в очной форме, в очно-заочной форме с дистанционными образовательными технологиями, в очно-заочной форме с электронным обучением. Все формы обучения осуществляются с электронным сопровождением. Процесс обучения направлен на совершенствование имеющихся компетенций с учетом требований Профессионального стандарта «Педагог» и Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Современная система обучения позволяет педагогам дошкольных организаций, в процессе курсовой подготовки, выполнять задания, которые в дальнейшем могут быть использованы ими в профессиональной деятельности. Например, в программе «Развитие

детей дошкольного возраста в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования», воспитатели дошкольных организаций знакомятся с передовой практикой работы дошкольных образовательных организаций как Московской области, так и Российской Федерации, анализируют представленные на сайте материалы, участвуют в обсуждении материалов, представленных на сайте «Педагог-родитель», выступают экспертами представленных материалов из опыта работы педагогов дошкольного образования.

Качество результатов обучения педагогов дошкольного образования в системе повышения квалификации неразрывно связано с компетентностным подходом. Осуществление компетентностного подхода в образовании, требует не только пересмотра содержания образования и технологий преподавания, но и контрольно-измерительных систем.

В настоящее время происходит обновление содержания программ повышения квалификации для педагогических работников дошкольных организаций. По результатам входного контроля предполагается определить уровень подготовки педагога, определить индивидуальную траекторию его обучения и выстроить дорожную карту, исходя из потребностей и возможностей каждого обучающегося.

Мы считаем, что реализация компетентностного подхода даст положительный результат только в том случае, если современные технологии обучения в системе повышения квалификации будут способствовать совершенствованию профессиональных компетентностей, направленных на выполнение требований Профессионального стандарта «Педагог» и Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и развития личности детей в условиях изменяющегося мира.

Список использованных источников

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. <http://eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения: 04.11.2018).
2. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции/А.А.Вербицкий, О.Г.Ларионова. – М.: Логос, 2013. – 336 с.
3. Довгопол И. И. Компетентностный подход в повышении квалификации педагогических кадров [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). — СПб.: Свое издательство, 2015. — С. 47-51. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8453/> (дата обращения: 14.10.2018).

4. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО, 2003. – 101 с.
5. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования /Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию/ Под ред. А. В. Великановой. – Самара: Профи, 2001.
6. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/>(дата обращения 04.11.2018).
[././Ольга/AppData/Local/Temp/Temp1_ped65\(1\).zip/ped65.pdf](http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/././Ольга/AppData/Local/Temp/Temp1_ped65(1).zip/ped65.pdf)
7. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников./ Под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. Материалы подготовлены на основе обобщения и анализа результатов общественно-профессионального обсуждения и апробации методики в условиях реальной аттестации педагогических работников. – М.: 2010. http://www.educaltai.ru/files/docs/10_12_08_metodika.pdf (дата обращения: 04.11.2018).
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос». <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 04.11.2018).

ФОРМИРОВАНИЕ НАЧАЛ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ

*.Сушкова И. В.,
доктор педагогических наук, доцент,
Елецкий государственный университет им. И.А.Бунина,
заведующий кафедрой дошкольного и специального образования, Россия, г. Елец,
E-mail: nauka @ elsu. Ru*

Аннотация. В статье отмечается актуальность проблемы индивидуализации, приводится понятие «начала нравственного сознания детей старшего дошкольного возраста». На основе анализа понятий «индивидуально-дифференцированный подход», «индивидуальный подход», «индивидуализация», раскрывается их взаимосвязь с понятием «индивидуализация формирования начал нравственного сознания детей старшего дошкольного возраста». Материал статьи содержит сведения о зависимости индивидуальных различий в развитии начал нравственного сознания детей от разных факторов. Раскрываются индивидуальные особенности начал нравственного сознания детей старшего дошкольного возраста (особенности нравственных представлений и понятий, интересов, мотивов нравственно-направленных действий и поступков). В статье приводятся перечни типов индивидуальных нравственных склонностей и нравственных позиций детей-участников взаимодействия. Отмечается необходимость ориентировки при определении содержания педагогической работы на наличие «устойчивой» и «подвижной» составляющих в структуре начал нравственного сознания детей и разработки программы с соответствующей двухчастной структурой.

Ключевые слова: начала нравственного сознания, дети старшего дошкольного возраста, индивидуализация, индивидуальные особенности начал нравственного сознания.

Annotation. The article notes the relevance of the problem of individualization, provides the concept of "the beginning of the moral consciousness of children of preschool age." Based on the analysis of the concepts of "individually-differentiated approach", "individual approach", "individualization", their relationship with the concept "individualization of the formation of the beginnings of the moral consciousness of children of preschool age" is revealed. The article contains information about the dependence of individual differences in the development of the beginnings of children's moral consciousness on various factors. The individual features of the

beginnings of the moral consciousness of children of senior preschool age (features of moral ideas and concepts, interests, motives of morally-directed actions and actions) are revealed.

The article lists the types of individual moral inclinations and moral positions of children participating in the interaction. There is a need for orientation in determining the content of pedagogical work for the presence of "sustainable" and "mobile" components in the structure of the beginnings of children's moral consciousness and the development of a program with an appropriate two-part structure.

Key words: principles of moral consciousness, children of senior preschool age, individualization, individual features of the principles of moral consciousness,

Многие современные педагогические идеи, концепции, подходы, отражают интерес науки к разным аспектам проблемы индивидуализации в образовании. При этом в практике образовательных организаций в силу разнообразных причин иногда имеет место недостаток должного внимания к организации индивидуальной работы по нравственному развитию детей. Индивидуальный подход к данному виду развития зачастую лишь обозначается в планах работы педагогов, не находя реализации в работе с конкретными детьми.

Под началами нравственного сознания детей старшего дошкольного возраста понимается *начальный этап развития особой формы нормативно-оценочного отражения ребенком нравственных отношений человека с окружающими людьми в процессе его жизни и деятельности*. В качестве содержательного наполнения данного понятия выступает *совокупность нравственных знаний и отношений ребенка к соблюдению или нарушению моральных норм и приобретающих для него личностный смысл*.

В основу определения понятия «индивидуализация формирования начал нравственного сознания детей старшего дошкольного возраста» ложится анализ понятий «индивидуально-дифференцированный подход», «индивидуальный подход», «индивидуализация». Понятия индивидуализации, дифференциации, индивидуального, дифференцированного и индивидуально-дифференцированного подходов в педагогике достаточно четко разведены, но при этом характеристики дифференцированного подхода, дифференциации, индивидуализации всегда включают элементы индивидуального подхода. При определении данных понятий всегда используется термин «индивидуальные особенности» [1,3]. Поэтому понятие *«индивидуализация формирования начал нравственного сознания детей старшего дошкольного возраста»* рассматривается как *оптимальное сочетание индивидуального и индивидуально-дифференцированного подходов в решении задач формирования начал нравственного сознания детей для обеспечения благоприятных условий реализации индивидуально-нравственных возможностей каждого ребенка*. Индивидуальные различия в развитии начал нравственного

сознания детей определяются уровнем интеллекта, индивидуальными сроками эмоционального созревания, индивидуальными механизмами функционирования структур сознания, социальными условиями и др.. Эти факторы определяют усвоение значений понятий морали, а также формирование у ребенка-дошкольника личностных смыслов.

Индивидуальные проявления начал нравственного сознания детей зависят от демонстрируемых образцов поведения родителей, эмоционально-значимых для ребенка людей, персонажей мультфильмов, литературы, а также от его индивидуального опыта нравственно-направленной деятельности.

Как показало исследование, в структуре нравственного сознания детей старшего дошкольного возраста имеет место составляющая, в виде нравственного знания, отражающая основные моральные нормы и правила поведения, в которых выражаются требования общества к его членам, и составляющая, в виде индивидуальной «окрашенности» этого знания отношением к нему, нравственными чувствами и эмоциями, личностной значимостью.. Она проявляется в особенностях интереса детей к процессу выполнения нравственно-направленных действий, к результатам нравственных поступков, к выполнению в играх главных ролей с выраженной положительной или отрицательной нравственной окраской, к критике негативного поведения или к получению положительной оценки со стороны взрослого. То есть, для ребенка могут быть привлекательными процессуальность нравственно-направленной деятельности, ее результативность или эмоциональные переживания. Эта составляющая обеспечивает проявления начал нравственного сознания, которые впоследствии обнаружатся к ребенка как индивидуальные нравственные склонности

Индивидуальное нравственного сознания проявляется также в индивидуальном объеме, глубине, устойчивости и адекватности моральных знаний детей. Часть детей имеет отдельные нравственные представления, отличающиеся неотчетливостью, смутностью, хаотичностью. У другой части детей разрозненные, недостаточно осознанные, иногда случайные факты нравственных действий, поступков, оценок постепенно складываются в упорядоченное «панно» понятийно оформленного нравственного «поля», состоящего из сегментов (в виде групп упорядоченных представлений). Эта «сегментность» у каждого конкретного ребенка может быть индивидуально «наполнена». Другие дети обладают нравственно-ценными знаниями, которые структурированы нравственными представлениями, сложившимися в систему. А в сознании третьих имеются отчетливые нравственные понятия как результат систематизации нравственных представлений.

Мотивировки и личностная значимость в проявлении начал нравственного сознания детей старшего дошкольного возраста могут различаться. Разные дети могут поступать нравственно в соответствии с различными мотивами. Это могут быть мотивы, не имеющие морального значения (стремление избежать неприятностей и затруднений; желание получить личную выгоду; установление взаимовыгодных отношений с другими людьми; желание следовать требованиям взрослых; желание получить одобрение и похвалу; страх осуждения и наказания; самолюбие и самоутверждение; желание поступать как взрослые) и нравственные мотивы, одобряемые обществом и личностно-значимые для ребенка - мотивы добровольного желания совершить благо для другого, иногда даже в ситуации отказа от личных желаний и потребностей. К ним относятся мотивы: долга и ответственности; учета нравственных чувств и эмоций (собственных и других людей; дружбы; учета интересов тех возрастных категорий, которые с точки зрения морали должны отличаться повышенным вниманием и заботой со стороны общества; желания сохранить собственный положительный образ «Я»; учета жизненно важных потребностей другого человека; учета потребностей больного и страдающего человека; желания принести пользу другим людям; стыда и признания собственной вины; достижения морального равновесия и психологического комфорта; любви и симпатии к близкому человеку; учета гендерных особенностей; достижения нравственно-эстетической гармонии [4].

Индивидуальные различия в нравственном сознании детей старшего дошкольного возраста могут выражаться в определенных типах его индивидуальных нравственных склонностей. Нравственная склонность – наиболее предпочитаемый и часто повторяющийся способ решения нравственных задач. У детей старшего дошкольного возраста имеют место такие их типы - «импульсивный»; «индифферентный»; «морализаторский» («назидательный»); «анализирующий»; «эмоционирующий»; «гармонизирующий», «морально-эстетический» [4]. . При этом нравственные позиции детей-участников взаимодействия могут быть учтены педагогом в реализации процесса формирования начал нравственного сознания следующим образом. Позиции «партнерство», «собеседничество», «дружба» определенное единство детей разным уровнем развития начал нравственного сознания, в моральной оценке ситуаций, коллизий, поступков, взаимоотношений, складывающихся в совместной деятельности.

Позиции «нравственный негативизм», «нарушительство», вызывая у детей отрицательно окрашенные эмоции и чувства, желание убедиться в том, что «так нельзя поступать», «это - некрасиво», обеспечивают возможность соотносить собственные знания с отрицательной оценкой плохого поступка. Позиция «индифферентность» позволяет педагогу организовать ситуации, которые вызовут у детей желание проявить себя в качестве антипода безразличного

ребенка, проявить нравственную активность, вовлечь такого ребенка в процесс нравственно-направленной деятельности, «пробудив» его «нравственный потенциал».

Наличие индивидуальных особенностей в началах нравственного сознания детей влечет за собой организацию соответствующего педагогического процесса, адекватного этим особенностям. Индивидуализация процесса формирования начал нравственного сознания требует при определении содержания педагогической работы ориентировки педагога на наличие «устойчивой» и «подвижной» составляющих в структуре сознания детей. «Устойчивая» составляющая представлена своеобразным «набором» представлений и понятий о фундаментальных моральных нормах, очерчивающим круг общих моральных сведений о нравственных чувствах, моральных требованиях, правилах поведения, о том, как надо поступать и почему так надо поступать. Эти знания являются тем своеобразным «нравственным зонтиком», который в критической ситуации обеспечит ребенка «защитой» от стресса, связанного с незнанием того, какую направленность поступка надо выбрать, как нужно себя вести, чтобы обеспечить свою «моральную адекватность». «Подвижная» составляющая обеспечивает «нравственную мобильность», которая является с одной стороны, следствием личной интерпретации ребенком нравственных значений в разнообразные смыслы, а с другой стороны - наличием сознания ресурсов для внутрисистемных маневров сознания на основе инварианта в виде фундаментальных нравственных понятий, разрешений и запретов, которые надо соблюдать. На основе этого дошкольник может определять допустимые для себя границы отклонений от частнобытовых, моральных норм (например, усваивая запрет «нельзя причинять вред жизни и здоровью людей», сознание ребенка отражает возможные личные отступления от этого запрета в конкретной ситуации («Драться никогда нельзя. А я толкнула Олесю. Она отняла у меня куклу и не хотела отдавать. Я долго просила и заплакала. Я ударила не сильно. Она отдала куклу. Я нехорошо сделала. Потом я извинилась. Бить не буду никогда. Я – не драчунья никакая»). Таким образом, знание моральной нормы может на время как бы «уходить в тень», но быть в целом актуальным. Об этом свидетельствуют некоторые отступления ребенка от правил поведения, незначительные нарушения их, которые не мешают ребенку сохранять собственный положительный образ самого себя.

В соответствии с вышесказанным программа формирования начал нравственного сознания детей должна структурироваться по-особому. Первая часть программы (инвариантная) содержит задачи, реализация которых способствует формированию у ребенка необходимого минимума нравственных представлений и понятий, отражающих «неизменное нравственное знание» в виде фундаментальных моральных норм и правил

поведения и связанных с ними разрешениями и запретами, нарушение которых ведет к дисгармонии, хаосу, рассогласованию. Освоить такое содержание должны все дети. Вторая часть программы (вариативная) в свою очередь тоже состоит из двух частей. Одна из них включает задачи, которые необходимо реализовать в индивидуально-дифференцированной работе с группами детей, отнесенными в результате диагностики к определенным и уровням развития начал нравственного сознания и типам индивидуальных нравственных склонностей. Другая часть содержит задачи, которые позволяют организовать индивидуальную работу с каждым ребенком в соответствии с его индивидуальными особенностями начал нравственного сознания. Реализация этой части программы мобилизует наиболее творческий аспект деятельности педагога, предполагая его самостоятельный, активный подход к изменению содержания работы в зависимости от конкретных условий.

Основным средством реализации такой программы выступают разные типы и виды образовательных ситуаций, в том числе ситуации морального выбора.

Таким образом, социализирующие и индивидуализирующие аспекты формирования начал нравственного сознания ребенка направляется одновременно на гармонизацию личности и индивидуальности как на баланс, по выражению Б. Матюнина, «устойчивого и неустойчивого в целостности человека» [2].

Список использованных источников

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров: для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
2. Матюнин, Б. Личность или индивидуальность [Текст] / Б. Матюнин // Педагогика, 1993. – № 3. – С. 122 - 123.
3. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания [Текст] / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ СФЕРА, 2002. – 160 с.
4. Сушкова, И.В. Формирование начал нравственного сознания детей 6-го – 7-го года жизни в дошкольных образовательных учреждениях [Текст]: дис. д-ра пед. наук / И.В. Сушкова – Елец, 2006..

УДК 376.2; 376.3

ТРЕБОВАНИЯ ФГОС К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ТьюТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
С ДЕТЬМИ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Тимохина Т.В.

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»,

кафедра педагогики, доцент

Россия, г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Давыдова О.В.

магистрант

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»,

кафедра педагогики,

Россия, г. Орехово-Зуево

E-mail: olgadavydova2405@gmail.com

Аннотация. В данной статье рассматривается тьюторская деятельность в обучении детей с ОВЗ и инвалидностью в контексте реализации требований ФГОС.

Abstract. This article is devoted to training activities for the education of children with HIA and disability in the context of implementing the requirements of the GEF.

Ключевые слова: тьютор, тьюторская деятельность, дети с ОВЗ и инвалидностью, принципы тьюторской деятельности.

Key words: tutor, tutor activity, children with HIA and disability, principles of tutoring.

В настоящее время одним из приоритетных направлений образования России является работа по обеспечению доступного и качественного обучения, воспитания и развития для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов с учетом их особых адаптивных потребностей. В связи с этим возникает острая необходимость в реализации новых Федеральных образовательных стандартов в условиях инклюзивного образования.

Развитие инклюзивного образования в России и всем мире призвано обеспечить равные права и доступность общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, возможность выбора подходящего им образовательного маршрута. Сегодня в теоретической и прикладной науке сделаны выводы о том, что получить образование и лучше адаптироваться к жизни дети с инвалидностью и ОВЗ смогут при активном включении их в социум. Детям с нормальным развитием совместное обучение позволит развить чувства гуманности и ответственности.

Изменение в законодательстве и включение новой должности позволяют для более комфортного пребывания детей с ОВЗ и инвалидностью в образовательном учреждении и их лучшей адаптации в социуме и в непривычных условиях обучения, в штат образовательных

учреждений включать тьюторов. Профессия тьютора является исторически сложившейся особой должностью, в обязанности которой входит обеспечение разработки индивидуальных образовательных программ и маршрутов и сопровождение процесса индивидуализации образования в различных образовательных организациях.

Наряду с общеизвестными, к целям деятельности тьютора в образовательном учреждении относятся:

- организация деятельности ребенка с ОВЗ, оценка ее эффективности и качества;
- оценка рисков и принятие решений в нестандартных ситуациях;
- поиск, анализ и оценка информации, необходимой для принятия решения;
- широкое использование информационно-коммуникационных технологий для различных направлений деятельности с детьми;
- слаженная работа в команде других специалистов, выполнение требований руководства, успешное взаимодействие с коллегами и социальными партнерами;
- постановка цели, корректировка мотивов деятельности обучающихся;
- обеспечение охраны жизни и здоровья всех обучающихся, включая детей с ОВЗ и детей с нормальным развитием инклюзивной группы.

Тьюторская деятельность должна охватывать массу различных сторон и направлений деятельности. Для успешной и результативной работы тьютора в образовательных учреждениях важно, чтобы в основе всей тьюторской деятельности лежали идеи социализации. Социально адаптированный ребенок с ОВЗ или инвалидностью – это прежде всего, человек, имеющий возможность осуществить большинство социальных требований (с поправкой на состояние здоровья).

Социальная ориентированность профессии тьютора, необходимость работать с процессами образования и развития, сопровождение обучающихся в поиске и освоении культуры, создание условий для развития у них техник понимания, мышления, действий, рефлексии – это направления, в которых должны работать члены всего педагогического сообщества. Такая многоплановость тьюторской деятельности требует наличия профессионалов, имеющих достаточный теоретический и практический опыт. В системе образования в настоящее время нет строгих требований к тьюторству. Изучение научной литературы и собственный многолетний опыт показывают, что работой с детьми с ОВЗ и инвалидностью занимаются сотрудники образовательной организации: преподаватели, мастера, методисты, социальные педагоги, психологи, педагоги-организаторы и педагоги дополнительного образования.

Согласно проектам различных нормативно-правовых документов, разрабатываемых Межрегиональной тьюторской ассоциацией, основной целью деятельности тьютора в образовании является «...педагогическое обеспечение формирования и реализации индивидуальной образовательной программы (ИОП)» [1, С. 14]. Педагогическая (тьюторская) организация деятельности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью направлена, в первую очередь, на реализацию индивидуальных образовательных программ, индивидуального маршрута ребенка с ОВЗ, создание

собой развивающей образовательной среды и других необходимых условий для успешного обучения. Тьюторская поддержка направлена также на развитие субъектности и индивидуальности обучающихся.

Согласно требованиям ФГОС происходит запуск процессов социально-педагогической поддержки в социализации детей с ОВЗ и инвалидностью, личностно-профессиональном становлении. Перед образовательной деятельностью тьютора стоят задачи создания открытой практикоориентированной среды. Для этого необходимо реорганизовать образовательные траектории обучающихся, обеспечив качественное руководство их самостоятельной работой. Для решения данных задач при необходимости следует вводить новые междисциплинарные предметы.

Н.М. Уварова, Т.В. Максимченко отмечают, что «Тьютор - это педагог нового типа, который обеспечивает организацию деятельности в открытом образовательном пространстве. В деятельности тьютора реализуются ценности свободы, профессионализма, индивидуализации, самоопределения, уважения к личности и ее правам» [6]. Сделать акцент на данные ценности необходимо и при работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью с целью их социальной адаптации.

Однако, следует отметить, что условиях действующей современной образовательной организации затруднительно составить четкий перечень обязанностей тьютора в связи с изменяющимися личностными потребностями обучающихся, с разнообразием и спецификой функционирования образовательного учреждения, с имеющимися образовательными и информационными ресурсами.

Н.М. Уварова, Т.В. Максимченко [6], рассматривая обязанности тьютора, отмечают, что тьютор как новая фигура в образовательном учреждении может участвовать в различных направлениях обучающей, воспитывающей и развивающей работы с ребенком. В зависимости от потребностей, в его обязанности может входить:

- развитие профессиональной ориентации ребенка с ОВЗ и инвалидностью в образовательном учреждении;
- сопровождение и направление самостоятельной учебной деятельности особого ребенка при освоении образовательной программы;
- тьюторское сопровождение детей с ОВЗ и инвалидностью по всем направлениям образовательной деятельности;
- осуществление физического сопровождения, оказание физической помощи при перемещении, а также психологической поддержки (помогает чувствовать себя уверенно в пространстве аудитории и во всём здании образовательного учреждения);
- обеспечение координирования деятельности педагогов и других специалистов, работающих ребенком с ОВЗ и инвалидностью;
- координация поведения других обучающихся в вопросах общения с особым ребенком;
- сопровождение внеучебной деятельности ребенка с ОВЗ и членов инклюзивной группы;

- профориентационная работа, консультирование и педагогическое сопровождение в подготовке к профессиональной адаптации;
- обеспечение адаптации вновь пришедшего ребенка к условиям обучения в образовательной организации;
- развитие учебной мотивации с целью осознания значимости выбранной профессии;
- создание условий для успешного прохождения практики;
- помощь в написании и подготовке защиты выпускной квалификационной работы.

[6]

Для успешной реализации тьюторской деятельности по всем возможным направлениям необходимо придерживаться принципов тьюторской деятельности. Группа авторов выделяют наиболее важные в них: «Открытость - обеспечение понимания учащимися зачем и чему они учатся, то есть формирование осознанности обучения» [3, С. 73]. Для осуществления успешной педагогической деятельности с детьми с ОВЗ и инвалидностью важно, чтобы тьютор и педагог знали, каким образом можно помочь. В данном случае целесообразно обратиться и к внеурочной деятельности. Ученые отмечают, что необходимо, чтобы тьютор мог посоветовать, как организовать ребенку внеурочную деятельность, направить в различные кружки и секции (которых не так много для детей с ОВЗ), использовать различные ресурсы для реализации своей образовательной программы.

Вариативность образовательной деятельности и пространства являются еще одним условием успешной тьюторской деятельности. Это создание насыщенной образовательной среды, реализация различных видов дополнительных занятий, кружков, секций. При всем многообразии ресурсов учебного заведения, тьютор может и создавать что-то новое и нужное на его взгляд в связи с потребностями ребенка с ОВЗ и инвалидностью. Вариативность является так же одним из направлений взаимодействия тьютора с родителями особого ребенка и детей инклюзивной группы, коллегами, окружающим образовательную организацию микросоциумом, микрорайоном.

Обеспечение тьюторского сопровождения должно осуществляться на протяжении всего времени обучения. При этом степень включения тьютора в деятельность ребенка с ОВЗ или инвалидностью может меняться. На первых ступенях обучения ребенок нуждается в тьюторе в большей степени, чем на последующих.

Тьюторская деятельность осуществляется с позиций индивидуального подхода как к особому ребенку, так и всем членам инклюзивной группы. Это индивидуальная, удобная для каждого ребенка подача материала, предусмотренного рабочей программой по дисциплине. Например, при изучении темы «Любовная лирика Лермонтова», обучающимся даётся задание проанализировать одно из стихотворений М.Ю.Лермонтова, принадлежащих к любовной лирике. Учащийся с ОВЗ или инвалидностью в связи с разными причинами не способен сделать анализ произведения письменно, но при этом обладает хорошей памятью. В таком случае тьютором, совместно с преподающим педагогом, предусматривается отдельное задание прочитать наизусть

одно из стихотворений и рассказать его предысторию, понять о чём оно. Данный принцип является ведущим при организации тьюторской деятельности.

Многолетний педагогический опыт показывает, что в психологической поддержке ребенок с ОВЗ или инвалидностью нуждается только в первые годы обучения. При условии грамотно построенной работы тьютора и его активной работы с педагогами и родителями в образовательном учреждении, в последующие годы обучения ребенок с большей долей самостоятельности осваивает образовательную программу. При грамотном и плодотворном сотрудничестве тьютора со всеми членами инклюзивной группы детей, к концу обучения тьюторская деятельность сведется к минимуму и ограничится только физической поддержкой, так как воспитанник социально адаптирован и наделён навыками получения знаний.

Часто функции тьютора по физической поддержке в последующие годы нахождения ребенка с ОВЗ или инвалидностью в образовательной организации осуществляют дети с нормой развития. Появившиеся у ребенка друзья охотно и активно оказывают помощь в передвижении, работе с техническими устройствами, соблюдении режимных моментов, взаимодействии с детьми и взрослыми.

Е.В Кузьмина выделяет следующие формы тьюторского сопровождения в практике тьюторской деятельности.

- «Индивидуальная тьюторская беседа (предполагает разговор тьютора и его воспитанника без других студентов и преподавателей).
- Групповая тьюторская консультация (предполагает взаимодействие тьютора и группы студентов).
- Тьюториал (учебный тьюторский семинар, предполагает активное групповое обучение, направленное на развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей).
- Образовательное событие (способ инициирования образовательной активности учащихся, деятельностного включения в разные формы образовательной коммуникации, интереса к созданию и презентации продуктов учебной и образовательной деятельности)» [4, С.26].

В практической деятельности положительно зарекомендовал себя тьюториал как семинарско-практическая форма взаимодействия. Обучению основным принципам, формам и методам работы с различными категориями детей с особыми образовательными потребностями в групповой и подгрупповой формах были подвергнуты как дети инклюзивной группы, так и их родители, педагоги образовательной организации. Тьюториалы проходили как мини-уроки во внеурочное время. Родители и дети показали заинтересованность и большую активность в желании помочь детям с ОВЗ или инвалидностью.

Структура проведения тьюториала включала в себя следующие аспекты. Первоначально ребенок с особыми образовательными потребностями озвучивал свою проблему или вопрос, высказывал пожелания. Затем тьютор, сопровождающий ребенка в настоящее время излагал свое видение проблемы. В зависимости от задач на данном этапе можно показать презентацию,

озвучить положительный опыт работы других тьюторов. После подробного ознакомления с проблемой и возможностями ее решения группа членов тьюториала высказывала свои мнения, выбирая приемлемые в данных условиях линии взаимодействия.

Реализация тьюторской деятельности происходила с помощью технологий, соответствующих природе и содержанию тьюторского сопровождения: портфолио, проектной технологии, информационных технологий, технологии консультирования. При этом в реализации тьюторского сопровождения ребенка активно участвуют другие дети инклюзивной группы, их родители, педагоги. Каждый из перечисленных членов коллектива в какой-то мере выполняет функции тьютора.

Таким образом, тьютор в образовательной организации – это, прежде всего, посредник между субъектами образовательного процесса. Он сотрудничает с преподавателем-предметником, с педагогом-психологом, с социальным педагогом, а главным образом с ребенком с особыми образовательными потребностями и его родителями. Главной целью тьюторского сопровождения является социальная адаптация и социализация особого ребенка во время обучения в образовательном учреждении и после него, сопровождение процесса индивидуализации образования, внедрение в процесс обучения индивидуальных планов по внеклассной работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью. Показателем успешной работы тьютора является достижение результатов, предусмотренных требованиями ФГОС. Для достижения поставленных целей тьютор может выполнять разнообразную деятельность, связанную с учебной деятельностью, внеклассной работой, дополнительным образованием с использованием ресурсов образовательной системы, организацией самостоятельной работы. Важным условием для реализации поставленных целей тьютора является активная работа всего микросоциума, обусловленная подготовленностью общества к работе и взаимодействию с детьми с ОВЗ и инвалидностью.

Список использованных источников

1. Алещенко, С. В. Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ [Текст]: методические рекомендации / С.В. Алещенко // ОГКОУ «Центр ПМСС»- Томск, 2014 -114 с.
2. Ковалева, Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании [Текст] / Т.М. Ковалева // М: Педагогический университет «Первое сентября», 2010 – 64 с..
3. Ковалева, Т.М. Профессия «Тьютор» [Текст] / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров, М. Ю. Чередилина – М. –Тверь, СФК Офис, 2012 – 246 с.
4. Кузьмина, Е.В. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику [Текст]: учебное пособие / Е.В. Кузьмина - М, 2013. – 226 с.

5. Новолодская, Н.В. Организация тьюторского сопровождения образовательной деятельности студентов в ССУЗе [Текст] / Н. В. Новолодская. (<https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2014/01/19/organizatsiya-tyutorskogo-soprovozhdeniya>)

6. Уварова, Н.М. Контекст деятельности тьютора. Зачем колледжу нужен тьютор? [Текст] / Н.М. Уварова, Т.В. Максимченко // Научные исследования в образовании. – 2012. - № 1. - С. 47-52.

УДК 370.186

СКАЗКОТЕРАПИЯ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Тупикина Д.В.,

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»,

кафедра дошкольного и специального образования, студент

Россия, г. Магнитогорск

E-mail: dkristalnaa@gmail.com

Чернобровкин В.А.,

к. филос. н., доцент,

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»,

кафедра дошкольного и специального образования, доцент

Россия, г. Магнитогорск

E-mail: chernobrov.vl@mail.ru

Аннотация. В период дошкольного детства одно из важных значений в развитии ребенка имеет эмоционально-волевая сфера. На развитие данной сферы направленно активное внимание психолого-педагогической практики, вследствие чего создано немало разнообразных методик. Одним из актуальных подходов развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста является сказкотерапия, так как сказочный материал выступает неотъемлемой частью субкультуры и формирующейся личности ребенка. В статье представлен краткий историко-педагогический экскурс динамики развития сказкотерапии в психолого-педагогической среде.

Annotation. In the period of preschool childhood, one of the important values in the development of the child is the emotional-volitional sphere. On the development of this sphere, the active attention of psychological and pedagogical practice is directed, as a result of which a considerable number of various methods have been created. One of the actual approaches to the development of the emotional sphere in pre-school children is fairy-tale -therapy, as the fairy-tale material is an integral part of the subculture and the child's emerging personality. The article presents a brief historical and pedagogical digression of the dynamics of the development of fairy tale therapy in the psychological and pedagogical environment.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоционально-волевая сфера, сказка, сказочный материал, сказкотерапия, сказкотерапия как метод.

Key words: emotional intelligence, emotional-volitional sphere, fairy tale, fairy tale material, fairy tale therapy, fairy tale therapy as a method.

Эмоционально-волевая сфера является ведущей в период дошкольного детства: ребенок развивается посредством игровой деятельности, в которой проявляются мотивы, интересы, коммуникативная направленность и пр. Воспитательная практика современности опирается и развивает эмоциональную сферу ребенка для достижения более эффективных результатов педагогического процесса. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечается значимость и необходимость целенаправленной работы с эмоционально-волевой сферой дошкольника. Значимость развития данной сферы связана с выполнением социального заказа на активного, разносторонне развитого, интересующегося познавательной деятельностью и коммуникативно-компетентного выпускника дошкольного учреждения, что способствует, как отмечают современные ученые, усилению направленности современной государственной политики в области дошкольного образования на создание условий для обеспечения доступности и качества дошкольного образования [1, С. 172]. Представленный психологический портрет выпускника дошкольного учреждения может быть сформирован только при верно реализованной методике развития эмоционально-волевой сферы. Детский сад, как отмечают современные педагоги, призван обеспечить ребенку гармоническое взаимодействие с миром [2, С. 82].

В практической деятельности выделяется проблема взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми, непонимание собственных эмоций, нехарактерная или излишне эксцентричная реакция, импульсивность проявления характера, снижение общего уровня эмпатии. Вышеперечисленные аспекты указывают на недостаток развития эмоционального интеллекта, который включает в себя такие категории как понимание

собственных эмоций и эмоций окружающих, контролируемое выражение собственных эмоций, применение эмоций для регулирования мышления и поведения, саморегуляция.

Организованное и направленное на формирование эмоционального интеллекта педагогическое пространство в дошкольной образовательной среде состоит из целенаправленной и определенной методологической базы. В образовательных программах дошкольного образования отмечается высокая интегративность методологических баз на проблему развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. При анализе примерных образовательных программ была выявлена высокая актуальность использования сказкотерапии как средства развития эмоционального интеллекта. Актуальность темы обосновывается высокой вариативностью, многоаспектностью, эффективностью сказкотерапии при работе с детьми и разнообразности целевого воздействия.

Рассмотрим подробнее метод сказкотерапии. Сказкотерапия является методом, использующим сказочную форму или сюжеты сказок, мифов, легенд для интеграции личности ребенка, развития творческих способностей, рефлексии, совершенствования и формирования социальных навыков общения [3, С. 165]. Основной структурной единицей сказкотерапии является сказка. Сказка с психолого-педагогической точки зрения рассматривается как средство интеграции ребенка в культуру, к человеческим судьбам и к истории. Направленность каждой сказки рассматривается в корреляции с сюжетной задумкой. Из сказок ребенок перенимает сведения о реальности, о моральной стороне человеческой деятельности.

Сказкотерапия как метод практической психологии начинает свой исторический ход с конца прошлого века. Она объединяла в своем содержании элементы искусства, фантазии, идей, специфическую особенность культуры, личностных взаимодействий и пр. При этом необходимо учитывать историю сказкотерапии до включения в практическую психологию, которая имеет более древние корни.

Становление сказкотерапии как метода психологического эмпиризма выводили Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, О.И. Каяшева. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева выделяла следующие этапы: спонтанного сказания историй, этап научного анализа метафорического материала и этап применения сказки как техники психолого-педагогического воздействия.

О.И. Каяшева дополнила исторический поэтапный анализ развития сказкотерапии и выделила четыре этапа:

- этап устного народного творчества;
- этап сбора и исследования сказок, мифов;

- этап использования сказкотерапии как техники психолого-педагогической деятельности;

- этап комплексной сказкотерапии [4, С. 14].

В период первого этапа, сказки имели единственное целевое направление, а именно передача определенной информации для соответствующей аудитории. Разнообразные ситуации побуждали людей к созданию сказочных сюжетов, постоянная передача «из уст в уста» преобразовывала сюжетную линию до неузнаваемости, и в итоге приводило к формированию совершенно новой истории, возможно, с новым смыслом. С приходом христианства, добавившего иные подходы к интерпретациям сказочного материала, появилась потребность фиксации и систематизации, обновленных по внутреннему содержанию духовным смыслом сказок. Данное событие стало предопределяющим переход к этапу сбора и исследования сказочного материала.

Деятельность известных фольклористов XVII и XIX веков, а именно Ш. Перро, Я. И В. Гримм и А.Н. Афанасьева, можно считать фундаментальной для становления второго этапа развития сказкотерапии [5, С. 160].

Качественно новыми и трансформирующими прежнюю систему взглядов на метафорический материал стали труды В.Я. Проппа. Русский филолог разработал концепцию анализа сказок на основе идей П. Сентива.

В своем труде «Морфология сказки» от 1928 г. Пропп отметил, что сюжетная наполненность волшебных сказок являет собой ограниченное количество действий-функций, которыми наделяются ограниченное количество персонажей. Также он выделил общую сущность структуры волшебной сказки в формате иносказания инициации. Исходя из вышесказанного, научную деятельность В.Я. Проппа можно обозначить переходной фазой к третьему этапу: использованию сказкотерапии как техники психолого-педагогической деятельности.

Теоретическое исследование, систематизация и анализ сказок продолжается и на современном этапе развития психолого-педагогической науки. Среди ученых, сделавших ценный вклад в работу по систематизациям сказок и изучению их исторического контекста, необходимо отметить А.Е. Наговицын, В.И. Пономарева, Е.А. Коровина, А.В. Волков. Так, например, коллегией авторов под руководством Н. Малхолланда был проведен анализ серии книг «Гарри Поттер» с психологической точки зрения.

Третий этап исторического формирования сказкотерапии связывают с развитием теории психоанализа в начале прошлого века. Известный психолог З. Фрейд приписал сказкам символическую природу, отметил ее направленность на бессознательное, а также отметил возможным использование сказочной символики при анализе

сновидений [6, С. 247]. Идея Фрейда привела к обновлению теоретического анализа метафорических материалов и поиску иных, скрытых символизмов и смыслов в сказках и мифах. В работах О. Ранка, Х. Дикманна, Б. Беттельхейма, Ду Янг Хо продолжается исследование сказок и мифов посредством теории психоанализа и психосексуального развития Фрейда.

Э. Берн выделил в сказочном материале отображение жизненных сценариев, развивающихся у ребенка. Данная теория является основанием к использованию сказок при аналитической работе с клиентами.

Школа К.Г. Юнга предложила обновленное понятие природы сказок и их содержательной стороны. Сам Юнг указывал на благоприятность применения сказок, легенд и мифов в психических исследованиях, обозначив в них отражение психической реальности человека, а также внутренних противоречий. Дальнейшие исследования как К.Г. Юнга, так и М.Л. фон Франца были направлены на поиск значимости сказок в коллективном бессознательном.

При анализе символической стороны сказок и сновидений Э. Фромм указывал на важность понимания языка символизма как средства вхождения в контакт с глубинными уровнями личности.

Впервые проективная сказочная методика была разработана и предложена К. Колакоглу. «Сказочный проективный тест» для диагностики детей 7-12 лет, состоящий из 21 карты, на картах изображены сцены с персонажем из сказок. Ребенку предлагается 3 карты с одними персонажами, выполняющим разные действия и выражающим разные эмоции на каждой карте. Для ребенка лучше предоставить выбор в форме игры: попросить выбрать картинку, которая больше всего нравится, узнать, что отталкивает в других и пр. Проективный тест результативно использовать как базовая техника для диагностики и оценки личностных изменений.

При широком освещении ценности сказки в психодиагностике, психокоррекции, психотерапевтической и развивающей работе в зарубежной практике, именно среди психологов России и стран ближнего зарубежья сказкотерапия вылилась и сформировалась в автономную концепцию. В тоже время в США и государствах Европы схожие исследования являлись базисными для формирования направления практической психологии под названием «bibliotherapy». Основная идея библиотерапии – психокоррекция путем направленного чтения литературы и его анализа.

Становление сказкотерапии как самостоятельной психологической концепции означало начало завершающего комплексного этапа в историческом анализе сказкотерапии.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко, А.В. Гнездилов, Д.Б. Кудзилов стали основателями международного института комплексной сказкотерапии. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева разработала комплексный подход сказкотерапии. Исходя из названия, можно сделать вывод, что данный подход базируется на реализации метода сказкотерапии в непосредственной взаимосвязи с другими методами арт-терапии.

В зависимости от аспекта изучения сказкотерапии как метода психологи выделяют разносторонние функции и возможности реализации сказкотерапии. Так, И.В. Вачков рассматривает основную значимость сказкотерапии в достижении посредством сказок гармонизации человека и его отношений с социальной средой. Д.Ю. Соколов привел интегративный подход к рассмотрению сказкотерапии как вариацию психоанализа, обозначив его как «архетипический анализ». Ученый проводил терапевтическое воздействие, способствующее активному проживанию мифологических тем с использованием сказок, включающих элементы НЛП.

На современном этапе развития сказкотерапии имеет место применение в комплексе с другими методами арт-терапии, а именно песочная терапия, изо-терапия, кукло-терапия, музыкальная терапия и др. Также были разработаны настольные игры, применяемые в процессе сказкотерапевтических тренингов, таким образом, интегрировав игротерапию в сказкотерапию. На данный момент в сказкотерапии активно используется метафорические ассоциативные карты, изображающие разнообразные ситуации, эмоции, действия.

Сказкотерапия находит применение во многих аспектах и сферах психического развития детей. Сказкотерапевтическая работа по коррекции детской агрессии и страхов была рассмотрена в работе Е.В. Чех и И.Е. Кулинцовой. Также были рассмотрены проблемы развития коммуникативной активности детей путем сказкотерапии, а также программы и проекты по развитию эмоционально-волевой сферы путем включения сказкотерапевтических методов.

Психологическое развитие ребенка дошкольного возраста неизменно протекает с использованием сказок и сказкотерапии. Н.Б. Полковникова отмечает: «Восприятие народной сказки сопровождает жизнь ребенка, начиная с младшего дошкольного возраста (3-5 лет), и продолжается в старшем дошкольном возрасте (5-7 лет). Народная сказка проходит через дошкольный возраст, но не заканчивается им» [7, С. 39].

Таким образом, сказка является частью детской субкультуры и неотделима от воздействия на общее развитие и формирование основ личности ребенка. Только психолого-педагогические условия определяют направленность, цели и ожидаемые

результаты от реализации сказочного материала в образовательном и воспитательном процессах.

Список использованных источников

1. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Chernobrovkin V.A. Parental evaluation of preschool education quality: is it a problem or an opportunity? *Man in India*, 2017, vol. 97, no. 5, pp. 171-185.
2. Теоретико-прикладные основы социально-коммуникативного развития дошкольников. Бабунова Е.С., Градусова Л.В., Левшина Н.И., Мичурина Ю.А., Степанова Н.А., Турченко В.И., Чернобровкин В.А., Шепилова Н.А. – Магнитогорск. – 2015. – 329 с.
3. Андреев, П.В., Кравцова, Е.М., Пятницкая, Е.В. Психолог в образовании: теория и практика: Учебное пособие [Текст] / Саратов: Издательство «Саратовский источник» 2015. – 236 с.
4. Каяшева, О.И. Библиотерапия и сказкотерапия в психологической практике. [Текст] / Самара: Бахрах-М, 2012. - 286 с.
5. Кузьмин, Д.А. Сказкотерапия как метод культурно-психологического воздействия на личность: история и эволюция [Текст] // Вестник МГУКИ. 2015. №5 (67) – С. 160.
6. Фрейд, З. Толкование сновидений [Текст] / пер. с нем. Я. Когана. Санкт-Петербург : Лениздат, 2014. - 639 с.
7. Полковникова, Н.Б. Педагогическая полифункциональность народной сказки [Текст] // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2016. - № 4 (44). – С. 39.

УДК-373.21

АВТОРСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ МНОГОСТОРОННЕГО
МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА «МАЛЕНЬКИЙ ЕВРОПЕЕЦ ЭТО Я и ТЫ»:
О РЕЗУЛЬТАТАХ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ РАБОТЫ

Щепаник А.,

магистр педагогики

городской детский сад № 1, директор

Польша, г. Дембица,

E-mail: aniaszczepanik@o2.pl

Аннотация. В статье представлены концепция и формы реализации проекта «Маленький Европейец это Я и Ты»; проанализированы особенности патриотического и межкультурного образования дошкольников. Статья содержит обоснование содержания и форм работы, повлиявших на развитие и эффективность проекта.

Annotation. The article presents the concept and forms of the project "Little European is Me and You"; the features of Patriotic and intercultural education of preschool children are analyzed. The article contains the substantiation of the content and forms of work that influenced the development and efficiency of the project.

Ключевые слова: проект, сознание, профессионализм, креативность, эффективность.

Key words: project, awareness, professionalism, creativity, efficiency.

В мире нет ничего более могущественного, чем идея, время которой пришло

Виктор Гюго

«Маленький Европейец это Я и Ты» - это авторский, образовательный проект международного многостороннего сотрудничества, рассчитанный на заинтересованных учителей и педагогов европейских стран. Основой проекта является приобретение знаний и навыков посредством различных видов деятельности в рамках формального образования или вне его, если у его реализаторов в данной стране есть такая необходимость. Символом проекта является искорка, огонек надежды на установление и поддержание широких, взаимных контактов в рамках его реализации. Главная цель - это сознательное развитие человека, который стремится к самореализации и извлечение удовольствия и радости от выполняемых задач и достигнутых результатов. Целью

является тоже лучше узнать себя, свою страну и отдельные европейские страны и их особенности.

Реализация проекта направлена на всех его участников, в основном на детей и учеников, а через них – на взрослых. Проект реализуется при участии широкого круга специалистов дошкольных образовательных учреждений, а также родителей. Девять лет опыта показывают, что существует возможность сотрудничества и взаимодействия, несмотря на огромные расстояния, языковые барьеры и различия.

Автором проекта является Анна Щепаник - педагог, социотерапевт, тренер, лидер по жизненным знаниям, специалист по организации и управлению образования, а также исполнитель образовательных проектов и координатор проекта укрепления здоровья, директор Детского сада № 1 города Дембица в Польше.

Автором статьи не предусмотрен анализ научных терминов, а представленные понятия являются ключевыми для правильного понимания вопросов работы с проектом. «Маленький Европейец» возник в 2009 году, его эффективное развитие продолжается, благодаря заинтересованным педагогам, а также частным спонсорам. С 2010/2011 по 2015/2016 учебный год были реализованы I и II этапы проекта, представляющие собой трехлетние циклы.

Проект состоит из трех подпрограмм.

I подпрограмма «Есть такое место в Европе», это ознакомление с европейскими странами, их национальными символами, особенностями архитектуры и культуры, природой и национальной кухней.

II подпрограмма «Обмен педагогической мыслью в отдельных областях работы с детьми», предполагает обмен информацией, организацию международных конференций, ознакомительных поездок, групповых консультаций и индивидуальных встреч.

III программа «Давайте познакомимся», включает в себя различные способы интеграции.

Осуществляя вышеуказанные программы, участники проекта включаются в совместную деятельность, обмениваются опытом преодоления проблемных ситуаций. Реализация задач позволяет устанавливать международные контакты, приводит к повышению мобильности и развитию креативности специалистов, пропагандирует гражданскую активность и популяризирует знания о родной стране.

В проекте были использованы методы работы:

- * обучение через усвоение
- * обучение через открытие
- * обучение через переживание

*обучение через действие

Были использованы тоже элементы ровеснического образования и образования в пользу сбалансированного развития.

Почему мы назвали проект «Маленький европеец – это Я и Ты»?

Образовательный проект это форма, дающая возможность освоения интегрированной системы знаний; это один из активизирующих методов обучения, это дидактическая стратегия для открытых, креативных, развивающихся педагогов. Направления проекта универсальны, реализовать их возможно в каждом учебном заведении и на всех уровнях образования. Понятие «Маленький Европеец» говорит о его направленности на дошкольные учреждения, однако по мере реализации работы, специалисты школ также заинтересовались его содержанием.

«Я и Ты» в названии проекта – выражают потребность укрепить отношения между всеми участниками образовательной деятельности. Реализация субъектной позиции – принцип, взятый за основу для разработки основных положений «Маленького Европейца».

Для автора было принципиально, чтобы в ходе сотрудничества с разными европейскими странами, было создано равноправное свободное общение, а структура проекта должна быть понятна всем, приемлема и осуществима в любой образовательной среде, давала бы шанс добиться успеха всем участникам.

О патриотическом воспитании.

Авторский образовательный проект многостороннего международного сотрудничества «Маленький Европеец это Я и Ты» основан на принципах патриотического и межкультурного образования. Проект позволяет взаимодействовать с окружающей средой, учитывая чувства, желания и реакции других людей, эмоционально общаться с ними.

Патриотическое и гражданское воспитание всегда занимало главенствующую роль в разных системах обучения подрастающего поколения. Патриотизм выражается в привязанности к своей Родине, родной земле, обычаям и национальной культуре, в уважении к людям, которые создавали культурные и другие ценности страны. Патриотическое воспитание в современном мире играет огромную роль. Его следует интегрировать с содержанием и задачами других областей воспитания, имея в виду принцип гармоничного всестороннего развития личности ребенка.

Размышляя о роли учителя в формировании национального самосознания, хочется процитировать слова Иоанна Павла II, который говорил: *«Человек свое более глубокое человеческое тождество соединяет с принадлежностью к нации, свою работу понимает*

как умножение общего блага выработанного его земляками, осознавая при этом, что на этой дороге, работа служит умножению достижений всей человеческой семьи».

О межкультурном образовании.

Межкультурное образование является не только потребностью, но является сегодня необходимым условием освоения картины окружающего мира, всесторонней социализации. Межкультурное образование самоценно, но необходимо сопровождать его еще и сознательным трудом познания, стремлением понять окружающих. Таким образом, общение представителей разных культур способствует освоению культурно-исторического разнообразия стран, следовательно, подготовка будущих членов общества нераздельно связана с поликультурным образованием.

Исходя из этого, автором и инициирована реализация рассматриваемого авторского, образовательного проекта международного сотрудничества, задачей которого было европейское образование дошкольников, способствующее укреплению национального самосознания, ознакомлению с жизнью людей других национальностей, с особенностями стран, в которых они живут.

Возможно, благодаря реализации проекта «Маленький Европейец» у дошкольников разных европейских стран, появилась возможность сделать первые шаги на пути к изучению и пониманию неизвестного мира. Мира, который, благодаря поэтапному изучению стран, становится ближе и понятнее. Автор проекта подчеркивает, что благодаря проекту дети узнают европейские страны, учатся уважать культурное их наследие; у них формируется действенная любовь к своей родине.

О профессии педагога

Педагог – одна из старейших профессий в мире. Обучение и воспитание детей и молодежи всегда входило в число первостепенных задач общества. Вместе с развитием общества изменялись социальные и профессиональные функции учителя.

Педагогическая деятельность – особый вид профессиональной деятельности, результат которой во многом зависит от личности педагога. Существенной чертой профессионала является то, что субъектом его деятельности является человек, существо, способное думать, оценивать, подпадает под влияние или влиять.

Каждый человек нуждается в удовлетворении своих биологических и психологических, познавательных потребностей. Целью проекта «Маленький Европейец – это Я и Ты» является обогащение образовательного и воспитательного содержания работы, обеспечение условий для всестороннего развития всех его участников. Задачами осуществляемых подпрограмм проекта является обеспечение детей знаниями и приобщение их к культурным ценностям. Для педагогов же предполагается обмен опытом

на тему последних достижений в области образования будущих поколений, а для всех вместе – это возможность познакомиться и объединиться.

Указанные цели достигаются, в первую очередь, благодаря активности и креативности педагогов. Это связано с необходимостью понимания философии и концепции проекта, а также овладения способами решения задач, обеспечивающих достижение предполагаемых целей. На качество получаемых в ходе работы результатов, бесспорно, влияет профессиональная компетентность специалистов. Наиболее важными являются: коммуникационные компетенции, которые характеризуются языковыми умениями, прагматические (организационные) компетенции, эффективные компетенции взаимодействия, креативные компетенции, которые заключаются в открытости к инновациям и нестандартной деятельности, а также информационные, предполагающие использование современных источников информации (стандарты профессиональной компетентности учителей - Комитет педагогических наук Польской академии наук, К. Денек, 1998).

О некоторых результатах нашей работы

Приступив к выполнению образовательных и воспитательных задач «Маленького Европейца», важно ответить себе на вопросы: Кого мы учим? Кто учит?, Каким образом мы будем добиваться поставленных целей? Чему и как мы учим? Какими способами мы оцениваем результаты? Умеем ли делиться опытом?

Опыт реализации проекта «Маленький Европейец это Я и Ты» позволяет утвердиться, что патриотическое образование и межкультурное образование в дошкольном возрасте решает следующие задачи:

- воспитание патриотических чувств к родной стране, городу;
- развитие навыков коллективной деятельности;
- развитие интересов и способностей,
- содействие проявлению интеллектуальной и культурной активности;
- содействие устойчивому развитию;
- создание условий для развития креативности и эмоционального интеллекта;
- организация обмена опытом и передовыми педагогическими практиками;
- содействие интеграции дошкольных организации в международную образовательную среду;
- воспитание уважения к культурному наследию других стран;
- противодействие ксенофобии и расизму;
- популяризация здоровьесберегающих образовательных технологий.

Чего удалось достичь на данный момент?

- ✓ Привлечение стратегических партнеров-спонсоров проекта, благодаря которым проект осуществляется.
- ✓ Создание 40 видеофильмов фильмов о работе над проектом в Детском саду №1 города Дембица;
- ✓ Разработка 29 пакетов из европейских дней, которые были отправлены всем партнерам проекта в данном учебном году.
- ✓ Собрание проектной документации, включая сценарии мероприятий, музыкальные диски, фотографии, альбомы детских работ с особенностями 29 европейских стран.
- ✓ Собрание костюмов (более 2000) для выступлений детей на маленькой и большой сценах;
- ✓ Издание трех книг с материалами проекта. Самыми важными являются книги в двух томах под названием «Давайте будем вместе». Это издание о проекте на польском и русском языках.

Таким образом, реализация авторского проекта многостороннего международного сотрудничества «Маленький Европейец это Я и Ты» является попыткой построить партнерское взаимодействие, в котором партнерство предполагает взаимную ответственность его участников. Задачи, совместно выполняемые в рамках проекта, открыли новые возможности для совершенствования коллективной работы с учетом интересов каждого, что в результате повлекло профессиональное совершенствование каждого участника, повышение качества работы организаций.

Высказывания участников о работе в проекте «Маленький европейец»:

Для меня лично участие в реализации проекта "Маленький европейец - это Я и Ты" - богатый профессиональный опыт, а результаты этой работы дают осознание того, что задачи и проблемы дошкольного образования схожи, независимо от географического расположения.

Более 24 лет я работала методистом детского сада города Москвы, девять из них - мой педагогический коллектив является партнером и участником проекта. Для детского сада результаты работы в этом проекте - возможность значительно повысить эффективность решения задач социализации дошкольников, их нравственно-патриотического воспитания, а также стать участником международного обмена профессиональным опытом.

Став научным работником, я еще более заинтересована в работе над проектом. Его результаты позволяют анализировать содержание и методы педагогической практики "Маленького европейца" с научной точки зрения.

Гладкова Ю.А.,

доцент кафедры дошкольного образования ГБОУ ВО МО Академии социального управления, кандидат педагогических наук, г. Москва, Россия.

Результаты для меня лично. Это, конечно же, личностный рост и развитие в плане межкультурного и международного общения. Расширение знаний о странах Европы и, в первую очередь, о Польше. Это возможность общения с новыми, замечательными людьми. Это возможность претворения в жизнь своих идей, развитие креативности и творчества.

"Маленький европеец" для нашего детского сада. Это повышение статуса учреждения на основе международного сотрудничества. Это прекрасная возможность поликультурного образования детей, воспитание толерантного отношения к разным культурам и, конечно, патриотическое воспитание дошкольников. Это возможность для детей, их родителей и педагогов проявить свое творчество.

Благодаря участию в проекте наш детский сад получил статус академической экспериментальной площадки по теме многостороннего международного сотрудничества на базе ГБОУ ВО МО "Академия социального управления".

*Бабина Е.В.,
заместитель директора по воспитательной и методической работе муниципального
бюджетного дошкольного образовательного учреждения "Центр развития ребёнка -
детский сад 24 «Белочка», город Коломна, Московская область, Россия.*

*Перевод:
Иренеуш Козак
Наталья Паздзиор-Мендалька*

**IV МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«ВАРИАТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЯХ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ»,
28 ИЮНЯ 2018 ГОДА**

УДК 376

**ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА КАК ОСНОВНОЙ ЭТАП
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И ВЫБОРА ПРОФЕССИИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ
И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

Байбородова Э. Ю.,

МОУ «Средняя общеобразовательная школа» № 6,

педагог-психолог,

Россия, Московская обл., г. Павловский Посад.

E-mail: bauborodova@mail.ru;

Кондрашкина И. В.,

МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6»,

зам. директора по УВР,

Россия, Московская обл., г. Павловский Посад.

E-mail: irinini.mailbox@gmail.com

Аннотация. Именно общеобразовательная школа является основным этапом самоопределения и выбора профессии для обучающихся. Очень важно проводить в школе, особенно с детьми с ОВЗ и инвалидностью, профориентационную работу, модель и этапы которой представлены в этой статье.

Abstract. It is the secondary school that is the main stage of self-determination and choice of profession for students. It is very important to carry out at school, especially with children with disabilities, career guidance, the model and stages of which are presented in this article.

Ключевые слова: профориентационная работа; выбор профессии; профессиональное просвещение; профессиональное воспитание; профессиональное консультирование; профессиональное развитие личности.

Keywords: career guidance; career choice; vocational education; vocational counseling; vocational development of personality.

Начиная с 90-х годов XX в. изменилась окружающая среда. Усилился процесс миграции, особенно иммиграции (из стран СНГ) и внутренней миграции. По данным Росстата, самый высокий приток мигрантов в 2016 г. отмечен в Московской области. Кроме этого в нашей стране отмечается тенденция увеличения числа детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

Особенностью образовательного пространства школы является не только наличие представителей разных культур и обучение детей-инвалидов и детей с ОВЗ, но и то, что в классных коллективах ежегодно происходит изменение численного состава. Происходит приток детей из регионов России и стран СНГ, а часть учащихся уезжает в регионы, из которых приехали, или в Москву. Причиной миграции семей обучающихся является недостаточная возможность трудоустройства. Поэтому проблема профориентации актуальна как для коренных жителей, так и для вновь приехавших.

Ю. И. Деева и М. М. Елфимова проанализировали результаты исследований и пришли к выводу, что старшеклассники выпускаются из средней общеобразовательной школы с недостаточно сформированной психологической готовностью к выбору профессии. Учащиеся не могут представить свою профессиональную карьеру и оценить свою собственную профессиональную перспективу. Низкая психологическая готовность связана с «отодвинутым» временем взросления, когда еще можно не брать на себя ответственность, а также с отсутствием опыта планирования своего времени и деятельности, умения прогнозировать собственное профессиональное развитие. Существенной причиной является недостаточная профориентационная работа в школе [2].

Д. В. Соколова и Н. Н. Дурягина, проанализировав исследования в области профориентации, включили в структуру психологической готовности следующие составляющие: наличие знаний о мире профессий и их динамике (с учетом социально-исторического подхода к профессиям); развитые интересы и склонности к разным видам деятельности, которые могут иметь выход на профессиональную деятельность; развитые профессиональные намерения; адекватная оценка своих возможностей по отношению к разным видам деятельности; умение соотносить свои интересы и способности с миром профессий; активность в стремлении познать себя; определенная самостоятельность, независимость суждений относительно своих профессиональных намерений, аргументированность предпочтений в выборе профессии; определенная зрелость личности [3].

Данную структуру формирования психологической готовности мы взяли за основу профориентационной работы в школе, включая работу с детьми ОВЗ и инвалидностью. Под *профессиональным самоопределением в условиях образовательной среды* мы

понимаем сложный личностный выбор, в результате которого у каждого обучающегося в зависимости от личностных особенностей появляется возможность определиться в выборе профессии.

Профессиональная ориентация обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в учебно-воспитательном процессе школы включает в себя:

- 1) профессиональное просвещение – обеспечение обучающихся информацией о мире профессий, учебных заведениях, возможностях профессиональной карьеры;
- 2) профессиональное воспитание – формирование у обучающихся трудолюбия, работоспособности, профессиональной ответственности, способностей и склонностей;
- 3) профессиональное консультирование школьников и родителей по вопросам выбора профессии, трудоустройства, возможностей получения профессиональной подготовки;
- 4) профессиональное развитие личности.



Модель организации профориентационной работы

Основной структурной единицей модели профориентационной работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью является школа. Особенности развития и основные образовательные потребности учащихся с ОВЗ и инвалидностью (см. рис.) учтены при разработке организационно-функциональной модели школы по профориентационной

работе с детьми ОВЗ и инвалидностью. Модель организации профориентационной работы представлена на рисунке 1.

В ходе исследований Д. Б. Эльконина, Л. С. Выготского, И. В. Дубровиной, Г. С. Абрамовой, А. В. Петровского было выявлено, что при переходе на новый период появляются новообразования и происходят качественные изменения [1]. Этапы профориентационной работы с детьми ОВЗ и инвалидностью составлены согласно периодизации Д. Б. Эльконина.

При организации профориентационной работы с детьми ОВЗ и инвалидностью учитываются особые образовательные потребности.

Первый этап профессиональной работы в школе предполагает посильную включенность обучающихся в различные виды учебно-познавательной деятельности (социальную, трудовую, игровую, исследовательскую), а также понимание ценностного отношения к труду и значение в жизни человека и общества.

На втором этапе происходит приобретение первоначального опыта в различных сферах социально-профессиональной практики (техника, искусство, медицина, сельское хозяйство, экономика, культура), появляется личностный смысл в приобретении познавательного опыта и интереса к профессиональной деятельности.

На втором этапе в этом учебном году было проведено исследование в рамках областной программы «Путевка в жизнь», его результаты позволят более эффективно вести профориентационную работу на третьем этапе.

На третьем этапе уточняются образовательные запросы в ходе элективного курса «Самоопределение», в ходе групповых и индивидуальных консультаций. В ходе профориентационной работы обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью приобретают не только знания о мире профессий, у них развиваются самостоятельность и смелость в социальном взаимодействии, способности к выражению своей индивидуальности. Расширяются контакты между учащимися, формируются навыки уверенного и настойчивого поведения. В ходе элективного курса уделяется внимание занятиям по пониманию инвалидности и формированию адекватного и толерантного восприятия возможностей и ограничений каждого человека как самими учащимися с ОВЗ и инвалидностью, так и другими обучающимися.

На четвертом этапе идет формирование профессиональных качеств, коррекция профессиональных планов, оценка готовности к избранной деятельности.

Таким образом, общеобразовательная школа является основным этапом самоопределения и выбора профессии для обучающихся. Профориентационная работа в

школе, а особенно с детьми с ОВЗ и инвалидностью важна для их социализации и самореализации.

Список использованных источников

1. Воронина, Е. В. Педагогическая поддержка формирования готовности к профессиональному самоопределению школьников [Электронный ресурс] / Е. В. Воронина // Концепт: науч.-метод электронный журнал. – 2013. – № 4 (апрель). – С. 81–85. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-podderzhka-formirovaniya-gotovnosti-k-professionalnomu-samooopredeleniyu-shkolnikov> (дата обращения: 18.05.2018).
2. Деева, Ю. И. Развитие психологической готовности к выбору профессии у старшеклассников средствами профориентационного практикума [Электронный ресурс] / Ю. И. Деева, М. М. Елфимова // Концепт: науч.-метод электронный журнал. – 2016. – Т. 50. – С. 119–126. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/76665.htm> (дата обращения: 26.05.2018).
3. Соколова, Д. В. Психологическая готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению [Электронный ресурс] / Д. В. Соколова, Н. Н. Дурягина // Вопросы территориального развития. – 2015. – № 5 (25). – Режим доступа: <http://vtr.vscc.ac.ru/article/1504> (дата обращения: 26.05.2018).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ И
ИНВАЛИДНОСТЬЮ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО И ДИСТАНЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Бободжонова О. Н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

*Региональный научно-методический центр сопровождения системы
образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью*

на территории Московской области,

ведущий психолог,

Россия, г. Москва.

E-mail: bobogonova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются роль и место психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью при организации инклюзивного и дистанционного образования, принципы, методы, формы и этапы данного вида деятельности.

Abstract. The article deals with the role and place of psychological and pedagogical support of students with disabilities and disabilities in the organization of inclusive and distance education, principles, methods, forms and stages of this activity.

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью; психолого-педагогическое сопровождение; адаптированные образовательные программы; специальные образовательные условия; виды взаимодействия.

Keywords: students with disabilities; psychological and pedagogical support; adapted educational programs; special educational conditions; types of interaction.

Не вызывает сомнений утверждение о необходимости учиться всем детям школьного возраста и детям с хроническими заболеваниями, в частности. Вопрос стоит в другой плоскости – как это сделать оптимальным образом для каждого ребенка?

Сегодня нельзя не учитывать ситуацию значительного увеличения количества детей, нуждающихся в специальном подходе в обучении и социализации. Действующий закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.12 г.) снимает «постулат необучаемости» за счет различных форм образования, создания специальных условий обучения и разработки адаптированной под возможности обучающихся образовательной программы, которая включает коррекционную работу или психолого-

педагогическое сопровождение с соблюдением требований к результату освоения данных программ (ст. 79) [1; 2]. Одной из форм образования детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья является использованием информационно-коммуникационных технологий при дистанционном обучении. Работа в информационно-коммуникационной среде вызывает не только технические, но и психологические трудности у педагогов, родителей и разработчиков учебников. Из практики работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, мы знаем, что зачастую достижение предметных результатов бывает невозможным без психолого-педагогической поддержки и длительного сопровождения. Особенно это касается детей, которые имеют проблемы эмоционального или поведенческого характера, да и педагогов, только начинающих работать с данной категорией детей. Говоря об обучении посредством информационно-коммуникационных технологий, мы должны понимать, какие проблемы обучения детей с ОВЗи в какой степени поддаются решению. Данная технология решает вопрос изолированности за счет увеличения коммуникативной активности. Но мы имеем опосредованное взаимодействие. Качественная сторона непосредственного взаимодействия остается минимальной или отсутствует вовсе. Мы знаем, что проблема адаптации людей с инвалидностью решается тогда, когда сформированы способы компенсации имеющихся проблем. Вопрос формирования способов компенсации нуждается в проработке [6; 9].

Термин «сопровождения» был впервые использован К. Д. Ушинским, развивавшим идеи «педагогике успеха». К. Д. Ушинский писал о том, что «умственный труд ученика, успехи и неудачи в учении – это его духовная жизнь, внутренний мир, игнорирование которого может привести к печальным результатам» [7, с. 25].

В настоящее время в педагогической психологии разные авторы предлагают различные определения психолого-педагогического сопровождения. Так, Н.А.Коноваленко понимает его как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [5].

По мнению Л. П. Щипицыной [8], психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ– это комплексный подход, в основе которого лежит единство четырех видов деятельности специалистов сопровождения:

- 1) сбор информации о сути проблемы и способах ее решения;
- 2) консультации всех участников образовательного процесса этапе подготовки решения и выработки комплексного плана мероприятий;
- 3) диагностики по сути возникшей проблемы;

4) оказания психолого-педагогической помощи по реализации плана мероприятий.

Н. Л. Коноваленко, рассматривая процесс сопровождения ребенка в образовательном пространстве, подразумевает взаимодействие всех заинтересованных лиц и создание условий, направленных на разрешение жизненных проблем самим субъектом [5]. При этом автор поясняет, что под «субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система», а «ситуация жизненного выбора это множественные проблемные ситуации, при решении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития».

Говоря о психолого-педагогическом сопровождении инклюзивного и дистанционного образования детей с ОВЗ, мы подразумеваем деятельность специалистов, в число которых входят администрация образовательного учреждения, педагоги, социальный педагог, педагог-психолог. В зависимости от ступени образования меняются задачи психолого-педагогического сопровождения: для дошкольного образования ведущим направлением является ранняя диагностика и коррекция нарушений в развитии, обеспечение готовности к школе, в начальной школе – определение готовности к обучению, школьная адаптация, развитие произвольности и познавательной деятельности, самостоятельности и самоорганизации, в основной школе прослеживается адаптация к новым условиям обучения, личностного самоопределения, формирования навыков конструктивного взаимодействия со сверстниками и членами семьи, профилактика девиантного поведения, в старшей школе – профильная ориентация, развитие целеполагания, психосоциальной компетентности.

На начальном этапе развития инклюзивного образования не менее важное значение имеет организация командного, сетевого и межведомственного взаимодействия в рамках муниципального или городского образования [3]. На наш взгляд, среди указанных трудностей особое место занимают вопросы четкого согласования деятельности команды специалистов разного профиля, в том числе медицинских и социальных работников, а также разграничения сферы компетенции каждого из них. В компетенции психологов должны оставаться диагностика, предупреждение и коррекция нарушений развития личности учащихся, участие в разработке адаптированной под возможности ребенка программы обучения и консультации всех участников образовательного процесса.

При этом в данной модели сопровождение рассматривается как комплексный подход, в основе которого лежит единство взаимодействия команды специалистов сопровождения и сопровождаемого, направленное на решение проблем обучения и воспитания сопровождаемого.

Основными принципами сопровождения ребенка в условиях жизнедеятельности в образовательном учреждении, по мнению Л.П. Щипицыной [8], являются:

1. *Рекомендательный* (необязательный для исполнения) характер. Идея необязательности выполнения рекомендаций предполагает развитие самостоятельности ребенка при принятии решения в значимых жизненных ситуациях. Очевидно, что если мы воспользуемся «субъектным четырехугольником» (рис. 1), автором которого является Е. И. Казакова [8], где представлены все участники психолого-педагогического сопровождения ребенка и, к примеру, один из участников не может принимать участие в принятии решения (например, из-за отсутствия у ребенка родителей или некомпетентности окружения), то функции этой стороны принимают на себя другие лица. Часто таким представителем становится специалист службы сопровождения. В данной модели помощи детям наиболее полную реализацию получают принципы сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, выделенные в 2000 г. Е.И. Казаковой и представленные в виде схемы, где ребенок становится равноправным участником процесса сопровождения.

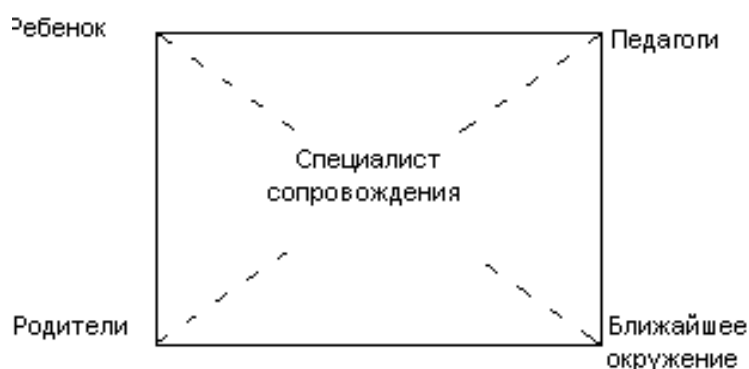


Рис. 1. Участники психолого-педагогического сопровождения ребенка

Чем более компетентен в решении своих проблем ребенок, тем больше прав на окончательное решение должно быть именно у него. Приоритет полномочий решения здесь может быть определен в следующей последовательности: ребенок и его родители – педагоги – близкое окружение. На разных стадиях развития проблем специалисты системы сопровождения могут стремиться дополнить своим участием и командным взаимодействием «неработающие или выпадающие элементы» системы.

2. *«На стороне ребенка».* Данный постулат необходимо понимать следующим образом: любая проблемная ситуация в той или иной степени создана ребенком или особенностями его личности. В результате этого ребенок остается один в сложившейся ситуации. При организации работы по поддержке и сопровождению не следует забывать главный принцип Франсуазы Дольто [4], что на стороне взрослых имеются

многочисленные социальные структуры, возможности самореализации, авторитет педагога. А у ребенка? Он сам и... независимый специалист службы сопровождения, который призван стремиться решить возникшую проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка. Особенно сложно поддерживать ребенка, когда он действительно виноват или не прав, но и в этом случае мы не можем забывать, что перед нами ребенок.

3.Непрерывность сопровождения. Такая позиция гарантирует ребенку сопровождение на всех этапах обучения и взросления, а также помощь и поддержку в решении жизненных трудностей. Необходимость психолого-педагогического сопровождения сохраняется до решения выделенной проблемы, вплоть до профессионального становления.

4.Мультидисциплинарность сопровождения. Принцип требует командного взаимодействия специалистов. Примером такого взаимодействия в рамках образовательной организации служит работа консилиума образовательной организации.

5.Автономность. Один из дуалистичных принципов работы команды специалистов сопровождения. По сути, это стремление избежать административного давления и невозможность обойтись без включения администрации в решении многих проблем.

Понятие «сопровождение» является близким к понятиям «помощь», «поддержка». Сам термин «сопровождение» указывает на самостоятельность действий субъекта в принятии решения жизненно важных решений. Термин «сопровождение» может быть раскрыт через «обеспечение условий для принятия субъектом самостоятельного решения» [5, с. 40].

Анализ опыта служб сопровождения в общеобразовательных школах, реализующих дистанционные и инклюзивные формы обучения детей с ОВЗ, позволяет выделить основные направления деятельности этих служб на современном этапе с целью оказания помощи и самому ребенку, и всем участникам образовательного процесса:

- в определении способов реализации образовательного маршрута;
- в преодолении затруднений в учебе и взаимодействии;
- в коррекции уже сформировавшихся трудностей;
- в решении личностных проблем развития и становления ребенка;
- в раскрытии потенциальных возможностей ребенка;
- в формировании здорового образа жизни.

Каждое из этих направлений требует разработки программно-методического обеспечения и комплексного подхода. В первую очередь, говоря о ребенке с ограниченными возможностями здоровья, нельзя не учитывать состояние его здоровья

как исходную позицию в решении всех остальных проблем. Таким образом, формируется особый путь поддержки ребенка и помощи ему в решении задач обучения, развития и социализации с учетом его возможностей. Задача специалистов сопровождения – создание ситуации совместного с ребенком осознания его интересов, целей, возможностей, а также поиск путей преодоления трудностей, мешающих самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, общении и образе жизни.

В образовательном учреждении из поля внимания специалистов зачастую выпадают дети, относящиеся к группе риска, но в отношении которых не был сформирован запрос на психолого-педагогическое сопровождение. Комплексная технология предполагает создание условий для охвата всех учеников.

Традиционное непосредственное общение достаточно сильно отличается от общения, опосредованного современными информационными и коммуникационными технологиями в рамках дистанционного обучения. Общение, опосредованное информационно-коммуникационной образовательной средой, часто создает дополнительные трудности и сказывается на результатах обучения в дистанционном режиме. Особенно это заметно у детей не самостоятельных, имеющих низкий уровень эмоционально-волевой регуляции. К такой форме необходимо приспосабливаться как самим детям с ОВЗ, так же родителям и педагогам. Дистанционная форма обучения на ранних этапах развития использовалась в профессиональной подготовке взрослых людей и уже позже стала использоваться в общеобразовательных целях, где категория детей часто имеет слабые навыки самоорганизации.

К организации психолого-педагогического сопровождения ребенка, обучающегося в условиях дистанционного образования, имеются особые требования, соблюдение которых дает возможность организовать качественное обучение детей с ОВЗ и инвалидностью в школах. Использование информационно-коммуникационной образовательной среды все чаще рассматривается с психологических позиций формирования личности и ее безопасности. Однако, несмотря на интерес к данной проблематике, наблюдается определенный дефицит психологических моделей учебной деятельности, а также исследований и разработок моделей психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов, находящихся на дистанционном обучении.

При организации дистанционного образования необходим регулярный мониторинг деятельности по организации обучения детей-инвалидов с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ), который призван оценить, насколько комфортным и полноценным будет дистанционное обучение ребенка на базе конкретного образовательного учреждения. Мониторинг должен включать оценку динамики развития

познавательной и эмоционально-волевой сфер, сформированности навыков учебной деятельности, академической успешности, состояния здоровья, удовлетворенности детей и педагогов, а также наличия имеющихся трудностей. Целью психолого-педагогического сопровождения дистанционного обучения в системе общего образования является создание благоприятной ситуации обучения и формирования личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья за счет изучения совокупности индивидуальных особенностей обучающихся, реальных ресурсов дистанционного обучения, а также выявления особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ и особенностей коммуникативной среды [6].

Для формирования здорового образа жизни ребенку с ОВЗ нужно еще уметь переживать позитивные эмоции, видеть для себя позитивную жизненную перспективу, тогда мотивация здорового образа жизни станет внутренней, а выбор осмысленным. Для этого полезно обучить ребенка навыкам саморегуляции. В настоящее время существует множество компьютерных программ, специального оборудования, которые помогут не только снять усталость, напряжение, раздражение, выйти из депрессии и т.п., но и сформировать навыки саморегуляции. Их можно использовать для работы в дистанционном режиме в рамках работы с ребенком.

Говоря о детях-инвалидах, необходимо помнить, что личность при прочих условиях обучения и воспитания легче социализируется тогда, когда выработаны механизмы компенсации в развитии. Особенность личности направляет процессы компенсации на выполнение определенных целей. Компенсация идет по пути раскрытия потенциальных возможностей личности. Это тоже становится задачей психолого-педагогического сопровождения развития личности ребенка с ОВЗ и инвалидностью [6]. Важным моментом в деятельности специалистов сопровождения дистанционного образования должна стать помощь детям с ограничениями возможностями здоровья и членам их семей в развитии дополнительных сильных сторон личности, ресурсов и способностей.

Наряду с психолого-педагогическим сопровождением образовательного процесса в самом образовательном учреждении, по мнению Л. П. Шипициной и Е. И. Казаковой, возможны системное и социально-педагогическое сопровождение. Последнее может осуществляться центрами и службами сопровождения в таких направлениях, как разработка профилактико-коррекционных программ, направленных на преодоление проблем, характерных для многих детей. Такими программами могут быть муниципальные программы «Дети-инвалиды», «Дети-мигранты» и т.д. Можно выделить *основные этапы процесса сопровождения*: диагностический, поисковый, консультативно-проектный, деятельностный, рефлексивный.

В настоящее время, когда образовательные и социальные системы испытывают нехватку подготовленных кадров, психолого-педагогическое сопровождение необходимо выстраивать на нескольких уровнях:

1) командное взаимодействие в рамках работы психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) образовательной организации, как организационной структуры службы сопровождения ребенка с ОВЗ в общеобразовательном учреждении, организующего и регулирующего процесс сопровождения;

2) сетевое, внешнее взаимодействие специалистов образовательной организации с центрами, ПМПк, специальными школами, ресурсными центрами на основании договоров о сотрудничестве;

3) межведомственное взаимодействие с учреждениями культуры, спорта, социальными, благотворительными и профессиональными организациями.

Тем самым комплексное сопровождение осуществляется в рамках многоуровневой здоровьесберегающей инфраструктуры, интегрирующей основные структурные подразделения, которые обеспечивают оказание эффективной психологической помощи всем участникам образовательного процесса в образовательных организациях.

Еще недавно психолого-педагогическое сопровождение ограничивалось периодом обучения в школе, сегодня принято говорить об «образовательной вертикали», о пролонгированном процессе оказания психолого-педагогической поддержки на протяжении всего периода обучения и переобучения.

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 г. № 1598) [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#ixzz5L8mIhmWT>

2. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами: письмо Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 г. № АФ-150/06 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/6392814/>

3. О введении ФГОС ОВЗ: письмо Министерства образования и науки РФ от 11.03.2016 г. № ВК-452/07 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#ixzz5L8nExx6M>

4. Дольто Ф. На стороне ребенка / Франсуаза Дольто; пер. Е. В. Боевской, О. В. Давтян. – М.: Рама Паблишинг, 2010. – 720 с. – (Авторитетные детские психологи).

5. Коноваленко, Н.А. Предупреждение отклонений в развитии личности ребенка при психолого-педагогическом сопровождении / Н. А. Коноваленко. – М., 2000.
6. Психолого-педагогическое сопровождение дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием дистанционных технологий: метод. пособие / авт.-сост. Л. А. Александрова, Е.В.Белоногова, Н.Н.Загузина. – Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 2013. – 148 с.
7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Том II / К.Д. Ушинский – М.: Книга по Требованию, 2014. – 628 с.
8. Шипицына, Л.М. Теоретические основы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога/Л.М.Шипицына, Е.И.Казакова, М.А.Жданова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 518 с. – (Коррекционная педагогика).
9. Психолого-педагогическое сопровождение дистанционного обучения в системе общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=27658.

УДК 376

ПСИХОЛОГО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Богачева Т.В.,

МОУ «Средняя общеобразовательная школа №19»,

учитель изобразительного искусства,

Россия, Московская обл., г.о.Электросталь.

E-mail: tatabogach@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы физических и психологических особенностей развития младших школьников. Определены вопросы, на которые необходимо обратить внимание учителю при проведении занятий изобразительным искусством.

Abstract. In the article, questions of physical and psychological features of development of younger schoolchildren are considered. The questions on which it is necessary to pay attention to the teacher at carrying out of employment by the fine arts are certain.

Ключевые слова: образное мышление; память; воображение; учебная деятельность; развитие.

Keywords: creative thinking; memory; imagination; educational activities; development.

Новые требования, которые стоят на современном этапе перед образованием в целом и перед изобразительным искусством в частности, направлены на эмоционально-ценностное, духовно-нравственное развитие и гражданское воспитание школьников. В начальной школе занятия изобразительным искусством имеют большое значение. Они способствуют всестороннему развитию ребенка.

На занятиях изобразительного искусства решаются задачи по:

формированию и развитию образного мышления и воображения обучающихся, формированию художественных способностей и эстетического вкуса, созданию положительного отношения к искусству и действительности [4].

Решение этих задач обеспечивается за счет применения основных положений педагогики, психологии, физиологии, современных технологий и методик обучения.

Физическое развитие ребенка младшего школьного возраста в 6–11 лет протекает относительно равномерно. В этот период пропорционально увеличиваются рост, вес и выносливость. Продолжается формирование костной системы, хрящевой сохраняется еще много, особенно в кистях рук и пальцев. Мелкие мышцы не успевают за активно развивающимися крупными, поэтому детям сложно выполнять точные, мелкие и легкие движения, они быстро устают [2].

Несмотря на повышение физической выносливости и работоспособности сохраняется высокий уровень утомляемости. В середине урока можно заметить резкое снижение работоспособности. Дети, посещающие группы продленного дня, дополнительные кружки и секции или насыщенные мероприятия, сильнее утомляются и проявляют это через эмоциональную возбудимость.

Начинает формироваться учебная деятельность. Основной предмет учебной деятельности – рефлексия: ребенок должен оценить себя самого и свои собственные изменения: является ли он (ребенок) изменяющимся субъектом каждый день и каждый час.

Роль учителя в течение этого периода постепенно изменяется. Если в 1-м классе учитель является непререкаемым авторитетом и эмоциональным центром самочувствия для ребенка, то уже к 3-му классу дети более реалистично оценивают окружающих. В возрасте 9–11 лет мнения сверстников, их признание приобретают особое значение. Школьники выстраивают свои отношения на основе договоренностей и сотрудничества как в игре, так и в учебе. Некоторые дети начинают проявлять лидерские качества. В 3-м классе качественно изменяется подход к обучению, школьники успешно проявляют самостоятельность и инициативу, умеют доводить начатую работу до конца, а также

применяют навыки, сформированные в течение первых двух лет обучения изобразительному искусству. Повышение эффективности учебной деятельности достигается использованием игровых, соревновательных и проблемных методов [6].

«Одной из основных черт детей младшего школьного возраста является его обостренная эмоциональная чувствительность ко всему тому, чем мир воздействует на его органы чувств: цвет, свет, форма, звук, ритм» [8, с. 4].

В младшем школьном возрасте ребенок начинает проявлять умения самостоятельно применять действия, помогающие сконцентрироваться на учебной деятельности, запоминать то что видит и слышит, воображать себе нечто, выходящее за границы уже изученного. В обычных условиях ученику еще сложно организовать произвольность познавательных процессов, поэтому такие умения возникают в результате волевого усилия, собственного побуждения, проявляемого ребенком, или под давлением обстоятельств. Процесс восприятия перестраивается в ходе обучения, становясь целенаправленной и управляемой формой деятельности, и переходит на более высокий уровень развития, который позволяет анализировать и дифференцировать получаемую информацию, а процесс наблюдения сделать организованным.

При правильном подходе в обучении к окончанию начальной школы у детей проявляется синтезирующее восприятие. При описании ребенком картины можно проследить, как он устанавливает связи между отдельными элементами и восприятием в целом, это является отражением степени развития интеллекта.

На первом этапе необходимо научить детей рассматривать объект, т.е. руководить восприятием, видеть его форму и представлять конструкцию. Для этого можно использовать простейшие традиционные способы, такие как вести взгляд ребенка за указкой или обведение предмета рукой ребенка по воздуху. Эти приемы позволяют детям создать представление или образ предмета, а также обратить внимание на элементы и особенности.

В течение всего периода обучения в начальной школе дети учатся рассматривать предметы окружающего мира, что помогает интенсивному интеллектуальному развитию. Интеллект, в свою очередь, стимулирует развитие всех остальных психологических процессов, и они начинают осуществляться осознанно и произвольно [10].

Процесс обучения невозможен без развития внимания, которое формируется как раз в возрасте 6–11 лет. Учащимся необходимо удерживать внимание к учебному материалу в течение всего урока. Но сосредоточенно работать над одним делом ребенок может только 10–20 минут. Поэтому учителю необходимо постоянно применять различные формы и методы занятия, видоизменять задания, чтобы переключить и

распределять внимание, повысить его устойчивость. Это позволяет увеличить объем внимания в два раза.

Ученик 1-го класса еще слабо владеет волевым регулированием внимания, он готов сосредоточенно работать только при условии получения одобрения со стороны взрослых, перспективы стать первым в классе по выполнению задания и т.д. Намного лучше у детей данного возраста развито произвольное внимание. Без всяких стараний со стороны учащихся все необычное, новое, красочное вызывает у них интерес. Такой интерес может долго удерживать внимание на исследуемых предметах и, как следствие, на изучении окружающего мира, что, в свою очередь, развивает познавательную активность ребенка [7].

Концентрация внимания зависит в первую очередь от заинтересованности ребенка и важности для него выполнения задания. Дети, выполняя работу, которая не нравится и к которой они безразличны, будут отвлекаться, скучать, чувствовать себя абсолютно несчастными. Если же ребенок захвачен интересной игрой или любимым занятием, например, рисованием, конструированием или моделированием, то может сосредоточиться на данной продуктивной деятельности довольно длительное время.

Чтобы организовать внимание ребенка на уроке необходимо использовать как традиционные, так и современные технологии и методы обучения. Задания учителя, выраженные в словесной форме, указывают обучающемуся порядок и способы выполнения действия (например, «Открыли альбом», «Провели линию» и т.д.). На уроках изобразительного искусства часто используются игровые формы, постановка проблемных задач, видео- и аудиосопровождение. Эти приемы повышают интерес учащихся и позволяют удерживать их внимание в течение всего урока. Организовать внимание помогает планирование выполнения задания. Для этого учащийся должен устно проговорить порядок выполнения работы и какой должен получиться итоговый результат. Во 2–3-м классах школьники уже сами могут успешно справиться с планированием своих действий.

Механическое запоминание без понимания смыслового наполнения материала присуще учащимся младших классов. Из-за возрастных особенностей у них более развита наглядно-образная память. Учащиеся легко справляются с вопросами, затрагивающими конкретные сведения и факты, прочно запоминают лица и предметы, однако большие затруднения вызывают определения, описание картины или объяснение явления природы. В процессе обучения увеличивается роль словесно-логической памяти и смыслового запоминания, формируется возможность осознанного управления своей памятью и регулирования ее проявлений.

В процессе обучения дети начинают понимать необходимость тренировки и развития своей памяти. Ребенок с помощью заучивания и воспроизведения может отследить и оценить изменения, которые с ним происходят. В результате активной учебной деятельности появляется способность к произвольным действиям. Показателем произвольности является прием запоминания.

Поэтапное отображение хода работы позволяет составить план, по которому ребенок сможет воспроизвести изображение, а также запомнить форму предмета и связи между его элементами. Очень важно использовать наглядный материал и активные методы обучения, такие как игровая или трудовая деятельность.

Задания, которые предлагают учащимся преобразовать предметы, объекты или фигуры, заставляют воображение развиваться. Наиболее активно в младшем школьном возрасте развивается воссоздающее воображение. Оно основывается на реалистичном отображении действительности, но дополняется использованием других реальных предметов, схем, макетов и др. Творческое воображение развивают новые образы, которые создаются за счет впечатлений прошлого опыта, преобразования и переработки его, составления новых сочетаний и комбинаций. Для того чтобы ребенок продвигался без затруднений в произвольных действиях воображения необходимо использовать на занятиях реальные предметы, схемы, макеты, знаки, графические образы и др.

В процессе учебной деятельности ребенок постоянно сталкивается с решением не только учебных, но и жизненных задач, которые основываются на реальности предметного мира и образно-знаковых систем. Постепенно изучение внешней стороны явлений и предметов переходит к изучению содержания. Интеллектуальное развитие ребенка претерпевает качественные изменения, развитие все больше основывается на мышлении. В 3–4-м классе обучающие программы в школе направлены на развитие словесно-логического мышления, количество заданий с наглядными образцами сокращается, уменьшается значимость образного мышления. В отличие от других предметов на уроках изобразительного искусства словесно-логическое и наглядно-образное мышление развивается одновременно.

Среди детей к окончанию начальной школы начинают проявляться индивидуальные различия. Психологи выделяют три группы:

- "теоретики" или "мыслители", учащиеся, свободно решающие учебные задачи на вербальном уровне;
- "практики", при решении задач опираются на наглядность и практические действия;
- "художники", обладающие ярким образным мышлением.

Особенность возраста 6–11 лет в том, что у большинства обучающихся разные виды мышления находятся в относительном равновесии [5, с. 10].

Интеллектуальные изменения в развитии детей происходят в третьем классе. Психологи отмечают «скачок» умственного развития, который проявляется в сознательном отношении к обучению и активном интересе к познанию. Активно развивается вербальное мышление, основанное на мыслительных процессах, дети оперируют определениями и понятиями. Д.Б. Эльконин отмечал: «Память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие – думающим» [9, с. 25].

Успешность процесса обучения непосредственно зависит от использования изменений в психофизическом развитии младшего школьного возраста.

Изменения в интеллектуальном развитии, хорошо развитые свойства внимания и его организованность являются одними из основных факторов, которые определяют успешность обучения третьеклассников. Важнейшая роль в работе с детьми принадлежит развитию их мыслительных способностей, формированию смыслового запоминания, логической памяти, которая основана на понимании. Основное внимание должно быть уделено обучению элементам логического мышления: выделению различных признаков предметов, сравнению, нахождению общего и различного, классификации, умению давать простейшие определения. «Несмотря на интенсивное развитие вербального, понятийного мышления, большинство детей примерно до 10 лет относится не к мыслительному типу, а к художественному. Поэтому целенаправленное развитие понятийного мышления следует сочетать с не менее целенаправленным совершенствованием образного мышления и уделять внимание развитию детского воображения» [1].

Традиционный процесс обучения изобразительной деятельности складывается из следующих этапов:

- 1) представление учебного материала;
- 2) его восприятие;
- 3) осмысление;
- 4) запоминание;
- 5) применение на практике.

В основе данного подхода лежат дидактические принципы обучения:

систематичность;

последовательность;

доступность и прочность [3].

Применение различных форм и методов объяснения нового материала и закрепление его с помощью упражнений, демонстрация поэтапного выполнения работы

позволяют добиться прочного усвоения знаний. Решение практических задач, основанных на теоретических знаниях, более эффективно происходит в результате активизации деятельности учащихся. Успешность обучения зависит от правильно сформированных и хорошо развитых навыков и умений. Система поэтапного обучения с постепенным усложнением заданий учитывая индивидуальные возможности ребенка позволяет эффективно развивать навыки и способности учащихся.

Список используемых источников

1. Возрастные особенности детей третьего класса: Рекомендации для родителей: [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://khhb-school-29.edusite.ru/DswMedia/vozrastnyieosobnostidetey3klass.pdf>
2. Выготский, Л.С. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т.; под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 368с.
3. Изобразительное искусство.3 класс:метод.пособие / С. П.Ломов, Т. Н.Горчакова, С. Е.Игнатьев, М. В.Кармазина. – М.: ДРОФА, 2015. – 96с.
4. Изобразительное искусство.4 класс:метод.пособие / С. П.Ломов, Т. Н.Горчакова, С. Е.Игнатьев, М. В.Кармазина. – М.: ДРОФА, 2015. – 96с.
5. Кулагина, И. Ю.Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека:учеб.пособие для студентов высших учебных заведений / Кулагина И. Ю., В. Н.Колюцкий. – М.: Сфера, 2001.
6. Олесина, Е.П. Закономерности формирования художественного восприятия и мышления у школьников [Электронный ресурс] / Е.П.Олесина, О.И.Радомская //Педагогика искусства: электронный научный журнал. – 2014. – № 4. – Режим доступа: <http://www.arteducation.ru/AE-magazine/archive/nomer-4-2014/olesina.pdf>
7. Петровский, А.В. Психология: учебник для студ. высш. учеб.заведений/ А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский. – М.: Академия, 2006. – 512 с.
8. Радомская, О.И. Интегрированная программа по изобразительному искусству «Мы живем на планете Земля» для 1–4 класса / О. И. Радомская //Комплект развивающих интегрированных программ дополнительного гуманитарно-художественного образования учащихся. – М.: Просвещение, 2008. –53 с.
9. Эльконин, Д.Б.Детская психология: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 384 с.
10. Юсов, Б.П. Проблема художественного воспитания и развития школьников / Б. П. Юсов. – М.: ФГНУ ИХОиК РАО, 2012. – 308 с.

УДК 376

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
МБОУ «БИОКОМБИНАТОВСКОЙ СОШ» П. БИОКОМБИНАТА ЩЕЛКОВСКОГО
МУНИЦИПАЛЬНОГО РАЙОНА МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

*Гамзина О. Н., МБОУ «Биокомбинатовская средняя общеобразовательная школа»,
зам. директора по УВР,
Россия, Московская обл., Щелковский м.р., п. Биокомбината,
E-mail: lelic-74@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации инклюзивного и дистанционного образования в сельской школе Московской области. Автор показывает проблемы, возникшие в школе в связи с введением в действие ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), и найденные пути решения некоторых из них.

Abstract. The article is devoted to the organization of inclusive and distance education in the rural school of the Moscow region. The author shows the problems encountered in the school in connection with the introduction of the GEF for children with disabilities and found solutions to some of them.

Ключевые слова: инклюзивное образование; дистанционное обучение; сельская школа; толерантность.

Keywords: inclusive education; distance learning; rural school; tolerance.

Слыша ранее словосочетание «инклюзивное образование» я задавала себе вопрос: «Что значит инклюзивное?» Сейчас уже очень многие ответили на него: «Инклюзивное (фр. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах» [5]. Основополагающий его принцип – все люди должны иметь возможность учиться вместе, независимо от каких-либо трудностей, имеющих на этом пути, или различий в способности к обучению, которые они могут иметь. С принятием ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (– ФГОС ОВЗ), утвержденного 11 февраля 2015 г. за № ДЛ-5/07вн [2], дети с ОВЗ получили право обучаться в обычной общеобразовательной школе и они пришли к нам.

Наша школа находится в поселке с населением примерно 5000 человек. Территория проживания детей включает 8 поселков и сел, достаточно удаленных от школы. Таким образом, почти все дети-инвалиды, дети с ОВЗ, проживающие в нашем микрорайоне,

приходят к нам обучаться. Кроме того, в непосредственной близости от школы находится детский сад, компенсирующего вида, его посещают дети с тяжелыми нарушениями речи и другими особенностями, которые, по предварительной информации, в большинстве своем планируют учиться также в нашей школе. И первая проблема, которую следует отметить – в сельскую школу идут учиться дети с различными особенностями, требующими индивидуального подхода во всем. В первую очередь им необходимо создать специальные образовательные условия для *беспрепятственного доступа* и перемещения по школе. Архитектурная доступность для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью обеспечивается посредством участия школы в программе РФ *«Доступная среда» на 2011 – 2020 годы* [1; б].

Следующее условие для организации обучения детей с ОВЗ – это специальная подготовка педагогического коллектива в соответствии со спецификой учебно-воспитательной и коррекционной работы, которая требуется ребенку с особенностями. Перед администрацией нашего учебного заведения возникла следующая проблема – *как спрогнозировать, с какими особенностями придет к нам ребенок с ОВЗ*, поскольку от этого зависит и направление подготовки педагогического коллектива? Для решения данной проблемы нами были заключены договоры о *сетевом взаимодействии* с детскими садами компенсирующего вида нашей территории, специальной школой для обучающихся с ОВЗ VIII вида, ТПМПК, которые в рамках российского законодательства могли бы оказать нам содействие в прогнозировании поступления детей с ОВЗ в новом учебном году. Данный вид взаимодействия с коллегами позволил нам обеспечить достойным кадровым сопровождением детей, пришедших в школу в сентябре 2016 г. и требующих обучения по адаптированным основным программам для умственно-отсталых обучающихся (вариант 2). В настоящий момент в школе работают два педагога-логопеда, два дефектолога (внешнее совместительство), социальный педагог, педагог-психолог. Но проблема повышения квалификации и переподготовки учителей до конца не решена. Мы продолжаем над этим работать. В рамках сетевого взаимодействия с ТПМПК было проведено *выездное заседание комиссии* в нашей школе, на которое мы пригласили обучающихся начальной школы, дающих стабильно неудовлетворительные результаты обучения. Работа комиссии позволила пяти детям на новый учебный год скорректировать программу обучения в соответствии с их особенностями, еще семерым было рекомендовано дополнительное обследование. Данное направление работы показало, что существует острая проблема: 1) у нас уже обучаются дети, которым ТПМПК рекомендовано было ранее обучение по образовательным программам, учитывающим их образовательные потребности, но родители не хотят соблюдать рекомендации ТПМПК,

скрывают результаты обследования комиссией; 2) родители знают о существующих у детей особенностях, но не хотят (боятся, не считают нужным и важным и т.п.) их вывести на диагностику. Решение данных проблем мы нашли только одно (пока не будет принято законодательное решение, которое обяжет родителей выполнять долг перед ребенком с особенностями здоровья): беседа с родителями, их убеждение в принятии ребенка таким, какой он есть и выбора в пользу ребенка, т.е. информационно-просветительская, разъяснительная работа с родителями (законными представителями), которая позволит ученику учиться в соответствии с его возможностями и потребностями, а не реализовывать «желания» родителей. Следующая проблема, которая встала перед нами, – это необходимость *комплексного психолого-педагогического сопровождения* ребенка с ограниченными возможностями здоровья на протяжении всего периода его обучения в школе [2]. Хочется сразу спросить: «А в чем, собственно, вообще может быть проблема здесь, если вопрос с кадрами решен?» А проблема – это отказ родителей от данного вида сопровождения (письменный), на разных этапах обучения, обследования. Решается она посредством долгой разъяснительной работы. Здесь же хотелось рассказать и об обучении детей-инвалидов и детей с ОВЗ на дому и на дому с использованием элементов дистанционного обучения. С 2014 г. школа является Региональной площадкой по обучению детей с ОВЗ и детей-инвалидов на дому *с применением инновационных образовательных технологий* [3]. При использовании дистанционных образовательных технологий в обучении детей с ОВЗ и детей-инвалидов с 2014 г. из программы вышли два ребенка (рекомендации офтальмолога при ухудшении зрения); на ОГЭ вышел 1 ребенок. Проблемы, о которых стоит упомянуть: 1) *кадровые*: необходима переподготовка педагога, даже если он владеет в совершенстве ПК и различными устройствами, позволяющими беспрепятственно общаться посредством глобальной сети; 2) специальное обучение родителей: обязательно; 3) «устаревание» техники, выход из строя, поломка, недостаточная скорость в сети и другие технические проблемы, методическое обеспечение – решаются в рамках программы дистанционного образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов совместно школой, комитетом образования района и Региональным научно-методическим центром дистанционного образования детей-инвалидов; 4) *адаптация* детей к школе. Существует мнение, что маленькие дети обычно проще воспринимают нездоровых ребят, чем взрослые. Это утверждение по-своему верно потому, что в младшем возрасте проявление *толерантности* происходит само собой, так как у детей не существует каких-либо барьеров в общении. Поэтому важно интегрировать ребенка с ОВЗ в процесс обучения в раннем возрасте. Желательно сочетать формы дистанционного и очного обучения (при наличии возможности). Важная сфера деятельности здесь у

социального педагога – помощь родителям ребенка с ОВЗ в адаптации в школьном сообществе, в среде других родителей. «Такой специалист может помочь учителю, другим специалистам школы в создании "Родительского клуба", разработке странички на сайте школы, посвященной инклюзии, поиске нужной информации» [4, с. 35].

Педагог часто просто теряется в приемах оказания помощи и поддержки учащихся с ограниченными возможностями. Также существуют *недочеты в применении разнообразных информационных технологий* во время уроков или внеурочных занятий. Учителю необходимо осуществлять *непрерывный контроль* за тем, чтобы происходило чередование практической и умственной деятельности, чтобы дети не утомлялись, ведь как известно, ограниченные возможности могут отнимать немало сил у ребенка, как физических, так и психологических. Обучаясь в инклюзивных школах, школах нового типа, дети привыкают к тому, что мир разнообразен, что люди в нем разные, что каждый человек имеет право на жизнь, воспитание, обучение, развитие. Разве это плохо? Мы к этому стремимся. Пусть каждый ребенок почувствует себя особенным, нужным и успешным. Пусть у каждого будет школьное детство, даже и особенное.

Список использованных источников

1. Постановление Правительства РФ от 1 декабря 2015 г. N 1297 "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Доступная среда" на 2011 - 2020 годы: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71265834/#ixzz5PPZWxejA>

2. Письмо Министерства образования и науки РФ от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254376/#ixzz5PPQLrINA>,

3. Распоряжение Комитета по вопросам образования и делам молодежи администрации Щелковского муниципального района «Об утверждении перечня муниципальных инновационных площадок в системе общего образования Щёлковского муниципального района на 2014-2015 учебный год» от 16.09.2014 г. № 471-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://schbio-schel.edumsko.ru/uploads/3000/2074/section/261482/deyatelnost/innovacionnaya_deyatelnost/ra_sporyazhenie_utverzhdnie_mip_2014-15.pdf

4. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: метод. рекомендации / отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2012. – 92 с.

5. Пугачев, А. С. Инклюзивное образование [Электронный ресурс] / А. С. Пугачев // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 374–377. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/45/5498/>

6. Сайт Биокомбинатовской СОШ посёлка Биокомбината городского округа Лосино-Петровский Московской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://schbio-schel.edumsko.ru/activity/innovations>

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ,
ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

Дельва Е. К.,

МБОУ «Салтыковская гимназия»,

учитель русского языка и литературы,

Россия, Московская обл., г. Балашиха.

E-mail: delva2010@yandex.ru

Аннотация. Статья раскрывает особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья по проблеме профессионального становления.

Abstract. This article is considered to examine the peculiarities of work with children with limited health capacities about the problem of professional formation.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; ребенок с ограниченными возможностями здоровья; ребенок-инвалид; социализация; дополнительное образование; дистанционное обучение.

Keywords: professional self-determination; child with limited health capacities; disabled child; socialization; supplementary education; remote (distant) education.

В настоящее время большое внимание уделяется профориентационной работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Эту работу необходимо вести не только в старших классах, но и на протяжении всего обучения. Помочь детям сделать правильный выбор должны учителя, педагоги дополнительного образования и родители.

Сегодня выпускники, как правило, до последнего момента не знают и не понимают, в какой области лучше продолжить образование, какую профессию выбрать. Для ребят с ОВЗ сложнее сделать свой выбор дальнейшего пути, это связано с их состоянием здоровья, не каждый вуз возьмет таких детей на обучение, работодатели неохотно предоставляют рабочие места для инвалидов.

В нашей гимназии ведется большая профориентационная работа: это индивидуальные консультации с педагогом-психологом, психологические тренинги, встречи с представителями вузов, колледжей, техникумов; проведение классных часов, где родители учащихся рассказывают об особенностях своей профессии; посещение дней открытых дверей вузов, ярмарок образования, Московского Международного салона образования. Школа дает возможности для всех ребят, в том числе и для детей с ОВЗ: это и участие в общественной жизни, волонтерское движение, кукольный театр, дополнительное образование, участие в конференциях, мастер-классах, что очень часто определяет выбор будущей профессиональной деятельности.

При работе с особыми детьми задача каждого учителя – создать благоприятную атмосферу, атмосферу сотрудничества, доверительного отношения, увидеть в каждом ребенке его способности, склонности к будущей профессиональной деятельности.

Я был классным руководителем 11 «А» класса, в котором 34 ученика, где трое учеников имели статус ребенка-инвалида, а один – статус ребенка с ОВЗ. У этих ребят разные заболевания: аутизм, потеря слуха, логоневроз. Поэтому очень важно учитывать индивидуальные психофизиологические особенности каждого ребенка и, исходя из этих особенностей, выстраивать профориентационную работу и маршрут развития.

Для аутистов включить в образовательную деятельность, а тем более социально адаптироваться бывает очень сложно [1]. Мой ученик-аутист, оказавшись в классном коллективе, чувствовал себя неуютно, замкнуто, он не шел на контакт, не смотрел в глаза, уходил в себя, в свое внутреннее аутичное состояние. Для него было организовано дистанционное обучение на дому, что обеспечивало частичную инклюзию и сыграло важную роль в его увлечении информационными технологиями. Посредством скайпа он включался в учебную деятельность как индивидуально, так и во время урока. Находясь дома, он не испытывал трудности в общении, для школьника это комфортная обстановка, но, работая в классе, юноша замыкался в себе, было сложно вывести его на общение. Для него были организованы индивидуальные занятия с педагогом-психологом, велась большая кропотливая работа с мамой. В итоге было замечено, что ученик проявлял интерес к информационным технологиям. В этом году учащийся самостоятельно собрал персональный компьютер, изучив комплектующие, которые совместимы друг с другом, с помощью сети Интернет, попросил маму записать его на курсы по информатике. Интерес к информационным технологиям определил его будущую профессиональную деятельность, которая будет связана с компьютером.

Другой мой ученик, с таким же заболеванием (аутизм) – полная противоположность первому. Он общителен, искренен, наивен, добр, но несколько

инфантилен. Но это было не всегда так, долгое время Игорь находился вне социума, был замкнут, необщителен, однако благодаря семье он смог выйти на новый этап своего развития. Придя в гимназию, юноша адаптировался в школьном коллективе, включился в общественную жизнь класса. Между ним и одноклассниками сложились дружеские отношения, несмотря на особенности в поведении, а это – несдержанность, назойливость, ребята приняли его в свой коллектив, помогали ему в учебе, объясняли материал. Чувствуя поддержку одноклассников, он становился живее, раскрепощеннее, особо это проявлялось на уроках литературы. Учащийся с большим желанием участвовал в диспутах, не боялся высказывать свое мнение, с удовольствием рассказывал наизусть, проявляя актерский талант, участвовал в муниципальных и школьных конкурсах чтецов.

Моя задача как учителя предметника – направить ученика на развитие интереса, и мне очевидно, что участие ребят в конкурсах, в различных мероприятиях внеурочной деятельности оказывает влияние на профессиональный выбор.

Еще один мой ученик с ОВЗ имеет диагноз логоневроз (заикание) [2]. Особенность этого заболевания состоит в том, что ребенку сложно высказать свои мысли, это ставит определенный барьер в общении, и тем не менее он стремится к общению, старается быть в центре внимания. Обучаясь в старших классах, ученик активно принимал участие в школьном самоуправлении, в городском молодежном парламенте (работая в секции юных журналистов). Наибольший интерес проявлял к гуманитарным наукам. Он выбрал ЕГЭ по английскому языку, где есть устная часть – говорение, показав высокие результаты.

Не менее талантлив и еще один мой ученик, который в гимназию пришел в 8-м классе. Мы не сразу узнали о его заболевании, так как мама скрывала диагноз сына, боясь издевок со стороны одноклассников, неприятия со стороны педагогического коллектива, что имело место быть в прошлом месте обучения. За время учебы в гимназии у юноши появилось много друзей, у него хорошие организаторские способности, талант лидера. Это один из немногих учащихся, у которого разнообразные интересы: от общественной жизни гимназии и города до детального изучения отдельных предметов. Задача социализации – приобретение умения успешно функционировать в обществе; быть успешным в обществе – значит быть профессионально успешным, быть востребованным. Этот ученик успешен в нашей гимназии: 11-й класс закончил с золотой медалью, неоднократно побеждал в конкурсах различных уровней – от школьных до международных, он являлся лауреатом премии Губернатора Московской области.

Особо интересен ему был такой предмет, как информатика: он ежегодно участвовал в муниципальном этапе Всероссийской олимпиады школьников по информатике, дважды становился победителем международного конкурса «Математика и

проектирование» в номинации «Защита информации»; с увлечением создавал сайты, компьютерные презентации, монтировал видеоролики, организовал кружок среди своих одноклассников по подготовке к ЕГЭ по информатике, где рассказывал, как решать тот или иной тип заданий.

Профориентационная работа со школьниками с ОВЗ в гимназии направлена на то, чтобы сохранить в ребенке интерес к учебе, желание и стремление учиться, с радостью посещать уроки и занятия и помочь определиться в выборе той профессии, которая принесет удовлетворение, стремление помогать и быть нужным окружающим.

Список использованных источников

1. Методические рекомендации по использованию технических средств при реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ (расстройствами аутистического спектра) / О. А. Савельева, Л. В. Кузьмина, О. Н. Бободжонова, Е. М. Жимаева. – М.: АСОУ, 2016. – 100 с.

2. Методические рекомендации по использованию технических средств при реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ (тяжелыми нарушениями речи) / О. А. Савельева, Л.В. Кузьмина, О. Н. Бободжонова, Е. М. Жимаева. – М.: АСОУ, 2016. – 104 с.

УДК 37

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Котлярова Н. В.,

МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33»,

учитель английского языка,

Россия, Московская обл., г. Подольск.

E-mail:natalykot@mail.ru

Аннотация. В статье представлены основные формы и способы участия родителей в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья при использовании различных форм обучения.

Abstract. The article presents the main forms and methods of participation of parents in the education of children with disabilities using various forms of education.

Ключевые слова: обучение; образование; ОВЗ; родители; дети; школа; инклюзия; коррекционная педагогика.

Keywords: training; education; disabilities; parents; children; school; inclusion; special education.

В последнее время очень актуальной стала тема создания условий для обучения детей с ОВЗ. Во многих образовательных учреждениях создаются максимально комфортные условия для инклюзивного образования. Кроме того множество детей обучается на дому, в том числе дистанционно.

В России применяются три подхода в обучении детей с особыми образовательными потребностями [2; 3].

1) дифференцированное обучение детей с нарушениями физического и ментального развития в специальных (коррекционных) учреждениях I–VIII видов;

2) интегрированное обучение детей в специальных классах (группах) в общеобразовательных учреждениях;

3) инклюзивное обучение, когда дети с особыми образовательными потребностями обучаются в классе вместе с детьми, не имеющими ограничения здоровья.

Родителям не стоит непременно настаивать на обучении в массовой школе по обычным программам, возможно, ребенку в силу его особенностей будет гораздо комфортнее в специализированном образовательном учреждении. Это ни в коем случае не приговор! А вот обычная школа может как раз навредить в некоторых случаях. Если у ребенка и так проблемы, зачем ему еще калечить психику? Ведь дети бывают очень жестоки, да и педагоги там не настолько профессиональны в работе с «особыми» детьми, а иногда они их просто боятся и могут даже навредить без глубоких специальных знаний. Обучаясь в коррекционной школе, ребенок будет находиться на попечении профессиональных дефектологов, олгофрено-, сурдо- или тифлопедагогов (в зависимости от диагноза и, соответственно, вида рекомендуемой школы), которые к тому же имеют опыт работы с подобными детьми.

Обучение в специальных (коррекционных) классах подойдет, если поблизости нет соответствующей школы, именно в таких случаях они обычно и организуются. Для многих родителей это наиболее приемлемый вариант, поскольку ребенок не отрывается от общества в стандартном понимании этого слова, но в то же время находится среди более или менее равных ему по уровню детей.

Ну и третий вариант – инклюзия. Об этом в последнее время не утихают споры как в педагогическом, так и в родительском сообществе. Многие родители здоровых детей весьма агрессивно воспринимают появление в классе ребенка с ОВЗ. Педагоги, в свою очередь, выражают опасения, что их образование, даже с учетом прохождения соответствующих курсов повышения квалификации, не позволяет работать со столь специфическим контингентом. Кроме того, учителя озабочены нехваткой времени на

уроках для всего класса, когда приходится уделять значительную его долю «особому» ребенку.

Можно отметить несколько моментов в обучении детей с особыми образовательными потребностями, когда особенно необходимо участие родителей или законных представителей.

Первое – это собственно принятие решения о том, где и в какой форме ребенок будет получать образование. Для того чтобы принять правильное решение об обучении «особого» ребенка, от родителя требуется прежде всего адекватная оценка его возможностей. Бывают случаи, когда обучение ребенка даже по программам VIII вида не представляется целесообразным, но не все родители готовы это принять. Нередки случаи, когда родители переоценивают возможности своего ребенка и настаивают на обучении его в массовой школе, однако иногда это может только навредить. В такой ситуации со стороны школы требуется оказание психолого-педагогической помощи семье в принятии верного решения касательно образовательной траектории ребенка.

Если родитель оценивает возможности ребенка адекватно, его основная задача – обеспечить психолого-медико-педагогическую комиссию, а в дальнейшем и непосредственно образовательное учреждение максимально полной информацией о психических и физиологических особенностях ребенка с целью выстраивания наиболее оптимального образовательного маршрута. Кроме того, родители должны максимально полно владеть информацией о том, какие возможности может предоставить муниципалитет и конкретное образовательное учреждение детям с особыми образовательными потребностями. Для этого необходимо обратиться в органы управления образования по месту жительства, ПМПК и к людям, находящимся в похожей ситуации, например, на различные форумы родителей «особых» детей, такие как «Дети Ангелы» (<http://forum.detiangeli.ru>).

Никто не знает ребенка так, как родители или законные представители, поэтому именно на них лежит ответственность за качественный выбор образовательной траектории. Именно родители знают больше, чем кто бы то ни было, о сильных и слабых сторонах ребенка, особенностях его здоровья, что ему помогает, а что мешает сосредоточиться на учебе, какие факторы влияют на его работоспособность. Постоянный тесный контакт родителей и педагогов поможет максимально эффективно построить образовательный процесс.

Никто не заинтересован в получении ребенком образования более, чем его родители. Именно поэтому на них лежит основная ответственность за его образование, что закреплено в соответствующем законе. И именно поэтому любой родитель, а тем

более родитель «особого» ребенка должен в силу своих возможностей участвовать в процессе обучения.

Безусловно, каждый конкретный диагноз требует особого подхода как со стороны родителей, так и со стороны педагога.

Итак, чем родитель может и должен помочь своему «особому» ребенку? Перечислим основные позиции: знать все, что только можно, об особенностях заболевания; наблюдать и отмечать особенности индивидуального стиля обучения (сюда входит и утомляемость, и тип темперамента, и способность сидеть в той или иной позе в течение какого-то времени, и даже реакция на освещение, например); тщательно фиксировать все результаты обучения, результаты тестов, контрольных работ с целью анализа и, возможно, дальнейшей корректировки образовательной траектории; поддерживать постоянный контакт с педагогами, возможно, даже делать записи разговоров (с их разрешения, конечно) для дальнейшего анализа.

А теперь давайте рассмотрим основные категории детей с ОВЗ и более детально поговорим о том, чем могут родители помочь своему ребенку в каждом конкретном случае, чтобы сделать процесс обучения более результативным и менее стрессовым [1].

Нарушение слуха. К этой категории относятся глухие дети, а также те, кто слышит плохо (слабослышащие) и позднооглохшие. С данной категорией детей работают тифлопедагоги. Главное требование к процессу образования – это организация развивающей слухоречевой среды, предусматривающей слухозрительное и слуховое восприятие устной речи с помощью звукоусиливающей аппаратуры. Родителям рекомендуется работать над артикуляцией, а также по возможности овладеть вместе с ребенком языком жестов.

Проблемы со зрением. В этот пункт включены слепые дети и те, которые видят очень плохо (слабовидящие). Учащиеся с остаточным зрением могут обучаться только с использованием рельефно-точечного шрифта Брайля и учебно-наглядных пособий в рельефном исполнении. Слабовидящие могут обучаться по общеобразовательным программам, но им рекомендуются специальные учебники с более крупным шрифтом. Родителям и педагогам нужно иметь в виду, что таким детям нельзя чрезмерно напрягать зрение, нельзя давать много письменных заданий; желательно, чтобы большую часть материала они воспринимали на слух.

У меня был опыт обучения слабовидящего ребенка на домашнем обучении. Для этого ребенка школа закупила комплект учебников по тем же программам, но с более крупным шрифтом, один учебник английского языка, таким образом, был разделен на четыре части. Огромную помощь в работе оказала как раз равнодушная и вникающая во

все тонкости образовательного процесса мама. Она четко регулировала нагрузки на зрение, так как именно родители находятся в непосредственном контакте с медицинскими работниками, могут уточнять их рекомендации, помогать равномерно распределять учебные нагрузки.

Нарушение речи. Исправление речи требует систематических продолжительных занятий. Успех коррекции во многом может зависеть и от родителей. Обязательно организовать дома щадящие условия: обязательный режим дня, ограничение речи, соблюдение «режима молчания», избегание сильных эмоциональных впечатлений и т.д. Никто из членов семьи не должен говорить при ребенке о его дефекте, демонстрировать его дефект другим лицам. Говорить с ребенком рекомендуется негромко, медленно, спокойно, мягко. Необходимо ограничить ребенка от сильных впечатлений, страшных сказок и рассказов, ограничить просмотр телепередач, особенно агрессивных фильмов, сцен жестокости. Большое значение имеют пение, чтение стихов.

Проблемы с опорно-двигательным аппаратом (ОДА). Особые образовательные потребности у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата задаются спецификой двигательных нарушений, а также спецификой нарушения психического развития и определяют особую логику построения учебного процесса, отражаются в структуре и содержании образования. Наряду с этим можно выделить особые потребности, свойственные всем обучающимся с нарушениями ОДА (непрерывность коррекционно-развивающего процесса; использование специальных методов, приемов и средств обучения (в том числе специализированных компьютерных и ассистивных технологий), индивидуализация обучения; обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды). Для этой группы обучающихся обучение в общеобразовательной школе возможно при условии создания для них безбарьерной среды. *Дети с умственной отсталостью.* Умственная отсталость может быть в легкой или тяжелой форме. Залогом успеха педагога в работе с ними может быть только знание особенностей каждого ребенка и индивидуальный подход к воспитанию и обучению этих детей. Логическая и механическая память у них, как правило, крайне неразвиты. Обучение таких детей обычно происходит по программам VIII вида, которые нацелены больше на овладение бытовыми знаниями и навыками. Эмоции у таких детей обнаруживают относительную сохранность, поэтому значительную долю процесса обучения следует строить на эмоциональной сфере.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР). У детей с ЗПР при потенциально сохраненных возможностях интеллектуального развития наблюдаются слабость памяти, внимания, недостаточность темпа и подвижности психических процессов. При обучении

таких детей упор делается на более длительную и детальную отработку отдельных навыков, в чем, несомненно, требуется помощь родителей. Такая программа довольно часто реализуется в рамках инклюзии, нередки случаи, когда эти дети учатся на общих условиях, так как родители отказываются устанавливать диагноз и проходить ПМПК. Это большая ошибка: родители должны понимать, что отставание от школьной программы со временем будет усиливаться, а в случае обучения по программе VII вида в дальнейшем ребенок может выровняться.

Комплексное нарушение психофизического развития. К этой категории причисляют слепоглухонемых, а также глухих и слепых умственно отсталых. Такие дети чаще всего обучаются в специализированных школах-интернатах. Обучение их в массовой школе нецелесообразно.

Работа с родителями учащихся с ОВЗ имеет первостепенное значение. Если родители понимают проблемы своего ребенка, помогают учителю, стараются выполнять все рекомендации педагога, психолога, логопеда, то интеграция такого ребенка происходит более успешно. Постоянная работа с родителями, вовлечение их в школьные мероприятия, совместные события позволяет родителям иначе взглянуть на своего ребенка, наладить взаимодействие, выработать пути совместной работы, направленной на социализацию и интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Трудно воспитать и вырастить достойным человеком здорового ребенка, еще труднее вырастить и воспитать достойным и полезным обществу ребенка-инвалида. Но это возможно, как показывают многочисленные примеры известных людей-инвалидов, многого достигших в жизни. Для таких результатов нужна долгая и кропотливая работа не только педагогов и врачей, но и прежде всего родителей.

Список использованных источников

1. Епифанцева, Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Епифанцева; под ред. Т.О. Епифанцева. – 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486 с. – (Сердце отдаю детям).
2. Карпова, Р. Ф. Обучение школьников с особыми образовательными потребностями в условиях безопасной образовательной среды [Электронный ресурс] / Р. Ф. Карпова, Д. Н. Жихарева // Педагогика высшей школы. – 2016. – № 3.1. – С. 99-101. – Режим доступа: <https://moluch.ru/th/3/archive/43/1435/> (дата обращения: 12.05.2018)
3. Персональный сайт учителя-дефектолога Родичкиной Веры Витальевны. – Режим доступа: <http://defectolog.edusite.ru/p52aa1.html>

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО И КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО
ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Медова Н. В.,

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 16»,

учитель начальных классов,

Россия, Московская обл., г. Коломна.

[E-mail^ nataly.medova@gmail.com;](mailto:nataly.medova@gmail.com)

Минаева Е. В.,

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 16»,

учитель начальных классов,

Россия, Московская обл., г. Коломна.

E-mail: alenamny@gmail.com

Аннотация. В данной статье представлен опыт создания особых условий обучения, воспитания и развития обучающихся с нарушениями зрения. Выявлена и обоснована необходимость организации коррекционно-развивающего пространства для младших школьников с нарушениями зрения в общеобразовательной школе. В статье предпринята попытка обосновать целесообразность выбранных нами направлений добровольческого движения, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья выросли творческими, уверенными в себе, успешными людьми, которым не чуждо чувство сострадания к беде другого.

Abstract. This article presents experience of creating special conditions for educating, upbringing and developing of visually impaired pupils. It singles out and justifies the necessity for organizing correction-development space for visually impaired primary pupils in a secondary school. The article attempts to give grounds for practicality of the selected volunteering movement which allows children with disabilities to grow creative, confident successful and compassionate people.

Ключевые слова: патология зрения; коррекционно-развивающая площадка; мини-парк «Инклюзион»; волонтерство.

Keywords: vision pathology; correction and development platform; mini-park «Inclusion»; volunteering.

В каждом классе любой школы есть обучающиеся, имеющие ту или иную патологию зрения. Учителя часто не сразу замечают нарушение зрения у ребенка, если о нем не сообщили по тем или иным причинам родители. Довольно успешный на первый

взгляд ребенок становится слабоуспевающим и замкнутым, а учитель не понимает, почему используемые им технологии, методы и средства обучения зачастую неэффективны. Предупредить описанную мною ситуацию можно!

Для начала надо попытаться представить, как выглядит окружающий мир глазами особенного ребенка. Далее – дело за учителем: зная зрительное нарушение ученика, создавать особые условия на уроках [1].

Особые условия для учащихся мы создаем не только на уроках, но и во внеурочное время: во время перемен, динамических пауз, в группе продленного дня.

В ходе наблюдения за нашими детьми мы заметили, что одни из них большую часть перемены заняты подвижными играми, других привлекают интеллектуальные игры. У педагогов возникла идея-мечта: так организовать пространство рекреации, чтобы дети играли развиваясь. Разработали концепцию предметно-развивающей среды [2]; общаясь с коллегами, находили идеи-подсказки, созвучные нашим задумкам и обеспечивающие преемственность с дошкольным образованием. Затем нашли понимание у родителей и администрации школы. И вскоре приступили к реализации проекта.

Во время летних каникул работа в школе кипела. К началу учебного года коррекционно-развивающая площадка «Умные_глазки» была готова. 1 сентября «Умные_глазки» принимали юных хозяев, которые и не подозревали об ожидавшем их сюрпризе.

Прошло 9 месяцев со дня открытия нашей площадки, но интерес детей к играм лишь растет, так как они подобраны в соответствии с детскими предпочтениями. Наши дети на переменах, в группе продленного дня не только отдыхают, но, сами того не подозревая, развивают ловкость, сообразительность, выдержку, умение ориентироваться, учатся быстро принимать решение, договариваться. С помощью игры мы воздействуем на здоровье учащихся, способствуя снижению зрительного напряжения, физической разрядке, развитию глазомера, развитию целостного восприятия [4]. У наших учащихся формируется положительное отношение к знаниям, закладываются основы исследовательской работы. Мы долго выбирали верное цветовое решение, сегодня оно способствует комфортному времяпрепровождению.

Но наша коррекционно-развивающая площадка – это не столько игротека, сколько зонированная территория саморазвития. Мы поделили рекреацию на зоны – спортивно-оздоровительную, сенсорную, интеллектуальную и краеведческую.

Создавая для наших детей коррекционно-развивающее пространство, мы вышли за пределы школьного здания.

В сентябре 2017 г., вместе с нашими воспитанниками и их родителями мы решили поучаствовать в акции «Наш лес. Посади свое дерево». Но акцией дело не ограничилось. Мы активно включились в школьную систему экологического образования [3]: провели выставки поделок из природного материала, организовали несколько субботников, экскурсии, участвовали в акциях по сбору батареек и макулатуры. Педагоги и учащиеся классов компенсирующего обучения для детей со зрительными патологиями стали дипломантами всероссийского конкурса «Зеленые аксиомы» под эгидой ЮНЕСКО. Наш ученик стал дипломантом творческого конкурса по экологии при поддержке «Русского радио Коломна».

Войдя во вкус, окунувшись в гущу событий, мы задумали, на наш взгляд, самый уникальный проект – создание ландшафтной мини-площадки «Инклюзион». Мы обратились в организации города с просьбой о помощи в предоставлении посадочного материала. И одна из компаний предоставила нам саженцы деревьев и кустарников. Ее директор принял активное участие в высадке растений. Родители тоже не остались в стороне. 15 сентября 2017 г. мы заложили наш маленький парк.

Дети впечатлительны по своей природе и склонны к более глубокому восприятию всего, что видят. Именно поэтому все растения мини-парка разнообразны по цвету, форме, тактильным ощущениям. В нашем мини-парке мы смогли, как художники, писать, но не красками на холсте, а разноцветными цветами, кустарниками и травами. В дальнейшем планируем включить в художественные композиции камень, воду, металл, дерево. Только представьте себе: металлическая бабочка, присевшая отдохнуть на изящный цветок, почти как живая...

Когда выращенные растения наберут мощь, дети будут не только наслаждаться тем, что дарит природа, но и тем, что создали их руки. Прикосновения к теплой земле, траве, колючим иголкам голубой ели, мягким туям, зеленым спиреям, бордовому и желтому пузыреплоднику дадут возможность детям полностью снять напряжение, расслабиться. Благоухание перечной мяты и Melissa доставят большое удовольствие, поднимут настроение, иногда даже усилят работоспособность.

Наша ландшафтная мини-площадка была заложена в сентябре, поэтому основные работы по ее преобразованию начались весной. В мини-парке мы планируем проводить внеурочные занятия, например ботанической лаборатории «Удивительное рядом», а также динамические паузы, минутки релаксации, кроме того, мы сможем использовать площадку для наших театральных постановок. Наряду с другими организациями города мы планируем принять участие в муниципальном ландшафтном конкурсе «Красота своими руками».

Мы, педагоги, стремимся к тому, чтобы наши воспитанники, дети с ограниченными возможностями здоровья, выросли творческими, уверенными в себе, успешными людьми, которым не чуждо чувство сострадания к беде другого. Поэтому вот уже второй год в нашей школе действует добровольческое движение «Мечты сбываются». Добровольчество – синоним волонтерства, это исконно русское слово наиболее понятное младшим школьникам. Добровольцы – люди, которые добровольно готовы потратить свои силы и время на пользу обществу или конкретному человеку. В нашей школе добровольчество возникло не из-за современной тенденции к волонтерству, а из-за необходимости помочь ученику, который очень серьезно заболел. Все дети, их родители, коллектив школы не остались в стороне, организовав благотворительную ярмарку для ученика 3-го класса, сняв видеоролик, который стал частью акции «Дари добро» в память о докторе Лизе. Помогая нашему ученику, мы осознали, что каждый в силах помочь тем, кто попал в беду.

Адресная благотворительность – это 1-е направление добровольческого движения. Учащиеся, родители и педагоги нашей школы стали участниками нескольких благотворительных ярмарок. Собранные средства направляются в Русфонд.

2-е направление – укрепление межпоколенческих связей. Наши дети очень открыты для общения и охотно встречают гостей. Нашим вниманием охвачены ветераны Великой Отечественной войны, для которых очень ценно внимание и душевная забота, особенно со стороны детей. Кто сможет донести до детей, что война – это плохо и страшно, как ни оставшиеся в живых ветераны, которые рассказывают, как их судьбы покaleчила война. А детей такие встречи учат уважать старшее поколение, помогают осознавать общечеловеческие ценности: смысл жизни, необходимость мира на земле.

Организация совместной познавательной деятельности учеников и воспитанников ДООУ – это 3-е направление добровольчества. Не только взрослым людям нужна забота и внимание. Для наших маленьких друзей, воспитанников детских садов, школа – это что-то неведомое, неизвестное. Ежегодно в стенах школы мы встречаем воспитанников детских садов, организуя для них открытые уроки в первых классах, приглашая на общешкольные мероприятия, организуя дружеские спортивные встречи. Открытые уроки для будущих первоклассников – это место совместной учебной работы воспитанников детских садов и учеников. Юные гости включены в экспериментальную работу, общаются в разновозрастных малых группах, могут попробовать свои силы в спортивных состязаниях.

Это сотрудничество детского сада и школы позволит нашим юным друзьям в будущем чувствовать себя в школе более комфортно. Воспитанники детских садов не боятся, а хотят поскорее сесть за парты, стать настоящими учениками. Наша

добровольческая организация «Мечты сбываются» еще очень молода, но нас поддерживают старшие друзья. Мы сотрудничаем с благотворительным фондом «Исток», помогающим детям в России и за ее пределами, руководит им Е. Ю. Багдасарова; Ассоциацией детей инвалидов Подмосковья, помогающей детям с ограниченными возможностями здоровья, руководитель – И. А. Орлова.

Свою добровольческую деятельность мы обязательно будем продолжать. В ближайшее время нами уже запланированы концерты в Обществе слепых г. Коломна и Обществе инвалидов, мы будем продолжать устраивать благотворительные ярмарки и помогать тем, кто нуждается в нашей помощи и поддержке.

Мы верим, что каждому из нас по силам оказать поддержку, внимание и заботу тем, кому это действительно необходимо. Добровольчество делает человека более счастливым, чтобы это почувствовать, нужно только попробовать! Мы верим, если поделиться с кем-то счастьем, его станет больше.

Для нас, педагогов, добровольчество становится средством воспитания и социализации слабовидящих детей, потому что учит сердца быть зоркими. Наш опыт подтвердил слова Свена Эриксона, который утверждал, что самым значительным барьером на пути к успеху является страх перед неудачей. Мы не боялись начинать новое дело. Мы мечтали, действовали, и наши мечты сбылись! Но мы на этом не остановимся...

Список использованных источников

1. Об утверждении ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 г. № 1598 // Вестник образования. – 2015. – № 5. – С. 56–79.
2. Орлова, Е. В. Интеграция детей с ограниченными возможностями в социум через творчество / Е. В. Орлова // Воспитание школьников. – 2013. – № 7. – С. 43–47.
3. Резникова, Е. В. Сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивной школы / Е. В. Резникова // Психология и школа. – 2014. – № 4. – С. 99–104.
4. Царева, Е. В. Сопровождение учащихся с ОВЗ по зрению / Е. В. Царева // Управление начальной школой. – 2014. – № 12. – С. 51–56.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В ПРЕПОДАВАНИИ
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Михеева Н. А.,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3 г. Пушкино»,
учитель русского языка и литературы,
Россия, Московская обл., г. Пушкино.
E-mail: fregatnatali@mail.ru*

Аннотация. В работе представлены вопросы, связанные с проблемами в обучении русскому языку и литературе детей с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract. The paper presents issues related to problems in teaching Russian language and literature to children with disabilities.

Ключевые слова: индивидуализация; социализация; коррекционная работа; ограниченные возможности.

Keywords: individualization; socialization; correctional work; limited opportunities.

Где-то в самом сокровенном уголке сердца
у каждого ребенка своя струна,
она звучит на свой лад,
и чтобы сердце отозвалось на мое слово,
нужно настроиться самому на тон этой струны.

В. А. Сухомлинский

От современного учителя требуется не только дать детям образование в виде системы знаний – умений – навыков, но и помочь в развитии когнитивных возможностей, постараться рассмотреть в ребенке заложенный творческий потенциал и приложить все силы для его раскрытия. А перед учителем, работающим с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), стоит еще одна важная задача – возродить в ребенке веру в свои познавательные возможности и пробудить желание учиться. Решая данную задачу, мы формируем у «особого» ребенка веру в себя.

Основные принципы коррекционно-развивающего обучения:

- 1) педагогическая помощь в организации среды жизнедеятельности ребенка;
- 2) выстраивание равноправных отношений с семьей;

- 3) личностно ориентированный подход в воспитании и обучении;
- 4) приоритетное внимание к отношениям ребенка в ситуации учения;
- 5) индивидуализация и дифференциация педагогических методов, приемов и средств. Создание ситуации успеха;
- 6) педагогический оптимизм;
- 7) интегрированный характер образовательного процесса.

При разработке адаптированной индивидуальной программы учитывались специфика состояния здоровья учащихся, их психофизические особенности, возможности и потребности получения образования, а также рекомендации по обучению, составленные специалистами психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), и ставятся следующие задачи:

общеобразовательная – формирование грамматических понятий, орфографических умений и навыков, выработка умений использовать синтаксические конструкции в связной речи, грамотного письма;

коррекционно-развивающая – развитие всех сторон речи (фонетической, лексической, морфологической, синтаксической); коррекция психических процессов, мыслительных операций, эмоционально-волевой сферы;

воспитательная – воспитание интереса к языку через содержание материала, основанного на связи с окружающей действительностью.

Рабочая программа по русскому языку для учащихся с ОВЗ имеет следующие особенности:

содержание программы корректируется в соответствии с целями обучения для детей с ОВЗ (на более сложные темы предусматриваются дополнительные коррекционно-индивидуальные занятия);

уделяется больше времени на повторение изученного;

предусмотрено увеличение времени на итоговое повторение содержания курса;

пересмотрены (уменьшены) требования к подготовке учащихся;

включены индивидуально-коррекционные занятия;

упрощены домашние задания.

Каждый ребенок уникален. «Особый» ребенок – это целый мир с особенным, уникальным мировосприятием. И поэтому своей главной задачей в работе с такими

ребятами я считаю создание такого микроклимата на уроке и во внеурочной деятельности, который будет способствовать в обретении и принятии ребенком своего «Я» [1].

Рассмотрим вопросы, непосредственно касающиеся урока. В начале урока и на всем его протяжении я обращаю внимание на психологический комфорт ученика. Мой голос, особенности общения с ребенком, смена видов деятельности, используемые образовательные технологии должны создавать положительную психологическую атмосферу. Нужно обязательно поинтересоваться настроением ученика. Это позволит правильно построить урок. Если у ребенка плохое настроение, то лучше ему дать задания на ту тему, которую он хорошо усвоил, нужно непременно похвалить его за проделанную работу.

Важным моментом является использование на уроке образовательных технологий [4]. Надо помнить, что любая технология должна быть здоровьесберегающей. Для организации эффективной работы с детьми, имеющими ОВЗ, в своей педагогической практике я использую лично ориентированный подход, который реализую через внедрение современных инновационных технологий. Учитывая особенности преподавания русского языка и литературы для детей с ОВЗ, компьютерные технологии я применяю на всех этапах обучения.

При изложении нового материала, закреплении изученного материала, в системе контроля умений и навыков учащихся, при повторении и систематизации знаний учащихся, при самостоятельной работе я использую иллюстративный и наглядный материал, тренажеры, опорные схемы, таблицы, тренинги, презентации, тестирование (в этом мне помогает база данных Федерального [центра информационно-образовательных ресурсов](http://fcior.edu.ru/) (<http://fcior.edu.ru/>). Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках позволяет разнообразить формы работы и активизировать деятельность учащихся, их внимание, повысить качество усвоения материала, наполнить уроки новым содержанием [3].

Научить ребенка работать с информацией, научить учиться – важная задача современной школы. Информационно-коммуникационные технологии расширяют возможности учителя для введения ученика в интересный мир, где им предстоит самостоятельно добывать информацию, анализировать ее, применять и передавать другим.

Немаловажное значение при обучении детей с ОВЗ русскому языку и литературе имеет использование игровых технологий [2; 6]. На фоне больших затрат – физических, психических и интеллектуальных – игра помогает снять создавшееся напряжение.

Обучение русскому языку подразумевает не только освоение норм письменной речи, но и норм произношения. Вот почему целесообразно на каждом уроке находить возможность для отработки произносительных норм. Это может быть минутка-разминка «Говорите по-русски правильно» (рис. 1), лексико-фразеологические игры «Собери фразеологизм» (рис. 2), кроссворды, чайнворды, ребусы «Собери пословицу», «Третий лишний» (рис. 3) на уроках русского языка. Для подготовки подобных материалов к урокам русского языка можно использовать ресурс <http://rebus1.com>.

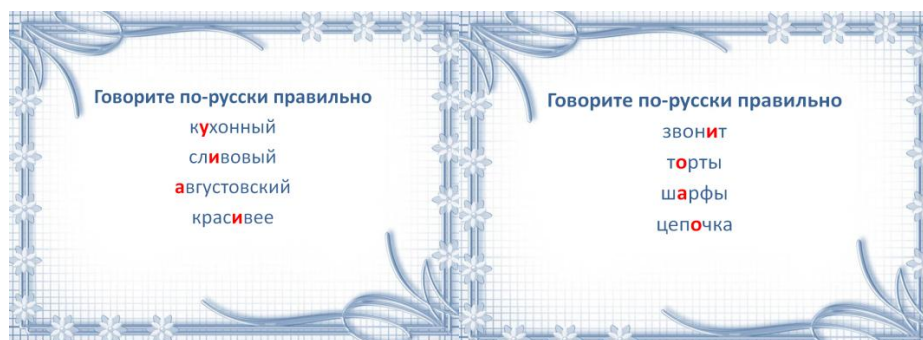


Рис. 1. Фрагменты минуток-разминок



Рис. 2. Фрагменты лексико-фразеологических игр

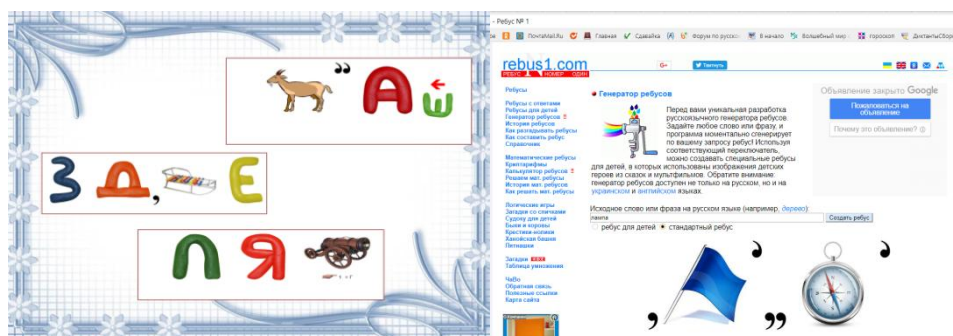


Рис. 3. Ребусы

С ребенком с ОВЗ возможно проводить практические работы поискового и исследовательского характера, имеющие жизненный (бытовой, профессиональный, социальный) контекст, задания с ограничением по времени, в том числе мини-проекты, реализуемые в рамках урока. Также целесообразно проводить исследовательские и практико-ориентированные полноценные проекты, например, интегрированный проект по

технологии и русскому языку (технология – конструирование военной техники, русский язык – сочинение-описание, сочинение-повествование, сочинение-рассуждение ко Дню Победы)», «И. А. Бунин. Детство и юность», «Живой дневник, или как я провел лето» (в форме дневниковых записей).

Отдельное внимание при обучении ребенка с ОВЗ необходимо уделять использованию здоровьесберегающих технологий (физкультминутки, гимнастика для глаз, дыхательная гимнастика), созданию благоприятного психологического климата на уроке, упражнениям на релаксацию. Возможно применение технологии портфолио в сочетании с арт-терапией, например:

- речевые упражнения выполняют важную роль работы над художественным чтением: домысливание предлагаемых обстоятельств, рассказ о герое от его собственного лица или от лица другого персонажа, придумывание событий до предложенного отрывка и после него;
- театральная деятельность помогает раскрыть духовный и творческий потенциал детей и дает реальную возможность адаптироваться в социальной среде, является средством коррекции личностного развития воспитанников с ОВЗ: работа над артикуляцией; гимнастика для губ, языка, челюсти; упражнения на дыхание; работа над скороговорками, чтение под музыку (исполнительская деятельность, направленная на передачу, к примеру, характерных особенностей сказочных образов);
- участие в конкурсах, олимпиадах тоже помогает создать ситуацию успеха (родители всегда с радостью откликаются на предложение поучаствовать в таком виде внеурочной деятельности (большинство олимпиад и конкурсов для детей с ОВЗ бесплатные), а я стараюсь выбирать материал, посильный для конкретного ребенка)

Очень важным моментом является домашнее задание. Основное правило, которое надо помнить, – домашнее задание должно быть дано так, чтобы ребенок сам, без посторонней помощи мог его выполнить. При соблюдении данного условия создается ситуация успеха для ученика, а это всегда положительно влияет на его настроение. Кроме того, важно правильно дозировать задания, учитывая домашнюю работу по другим предметам.

Важной особенностью детей с ОВЗ является их ранимость, быстрая смена настроения, обидчивость. В связи с этим я стараюсь быть очень внимательной при выставлении отметок или давая оценочное суждение действиям ученика. В этом случае важно также знать темперамент ребенка и его отношение к оценке. Предлагаю подумать и определить, что было трудным, почему, что помогло решить возникающие проблемы.

В конце занятия, прощаясь, уместно будет, видя интерес и старания родителей, которые учатся вместе с ребенком, коснуться темы урока, произведения, изучаемого в этот период. Ребенку очень важно чувствовать участие родителей, знать, что его любят, ценят его успехи, помогут при неудачах, защитят, если это нужно [5].

Список использованных источников

1. Бурлуцкий, П. А. Психическое развитие ребенка / П. А. Бурлуцкий. – М.: Наука, 2003. – 102 с.

2. Выготский, Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Лань, 1983. – Т. 5. – С. 49–62.

3. Зайцев, Д. В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России / Д. В. Зайцев. – Саратов: Научная книга, 2003. – 255 с.

4. Ксензова, Г. Ю. Перспективные школьные технологии: учеб.-метод. пособие / Г. Ю. Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2011. – 224 с.

5. Малер, А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями / А. Р. Малер. – М.: Просвещение, 2001. – 560 с.

6. Плешакова, А. Б. Игровые технологии в учебном процессе: [Пед. вузы] / А. Б. Плешакова // Современные проблемы философского знания. Пенза, 2008. – 25 с.

Интернет-ресурсы

7. Центр современных методик преподавания: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dioo.ru>

8. Школа успешного учителя: Активная методическая помощь педагогам: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu-lider.ru/игровые-технологии-в-образовании/>

9. Физкультминутка. [Видеозапись] // YouTube. Режим доступа: <https://yandex.ru/video/search?filmId=17227498254938736637&text=физминутки%20для%20детей%20>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С ОВЗ
НА УРОКЕ БИОЛОГИИ ПО ТЕМЕ «ВИД. КРИТЕРИИ ВИДА» (10-й КЛАСС)

Назарова Э. А.,

МБОУ «Гимназия № 8 им. Н. Н. Боголюбова»,

зам. директора по УВР, учитель биологии,

Россия, Московская обл., г. Дубна.

E-mail: elviranazarova@yandex.ru

Аннотация. Одна из важнейших задач системы образования, стоящая перед педагогическим сообществом, – интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательный процесс. При этом критериями успешной социализации детей с ОВЗ являются не только получение полноценного образования, но и активное участие в жизни общества, способствующее дальнейшей самореализации в различных сферах, в том числе в профессиональной и социальной деятельности.

Abstract. One of the main tasks of the modern education system is the integration of children with disabilities into the educational process. Education for children with disabilities is one of the basic and essential conditions for their successful socialization, ensuring their full participation in society, effective self-realization in various types of professional and social activities.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья; дистанционные образовательные технологии.

Keywords: children with disabilities; remote education technologies.

В качестве основной задачи в области реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается создание условий для получения образования всеми детьми указанной категории с учетом их психофизических особенностей. Важнейшим направлением деятельности по реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья является создание вариативных условий для получения образования. Одним из способов реализации данного направления является дистанционное обучение.

Дистанционное обучение представляет собой взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, при этом сохраняются все составляющие учебного процесса: цели; методы; организационные формы, а также средства обучения. При этом реализация данной формы обучения происходит с помощью Интернет – технологий, а также иных интерактивных средств коммуникации. При дистанционной форме обучения на дому у обучающегося с ОВЗ организуется образовательная среда. Ученику на весь период

обучения по данной форме предоставляется оборудование в соответствии с его нозологией: компьютер, принтер, сканер, веб-камера, программное обеспечение, соответствующее осваиваемой им программе. Организуется высокоскоростной доступ в Интернет. Это дает возможность ребенку с ОВЗ участвовать в творческих, исследовательских проектах, не прерывать общение со своими одноклассниками и педагогами, осуществляющими дистанционную форму обучения.

В 2017/18 учебном году в нашей гимназии осуществлялось дистанционное обучение одного ученика 10-го класса. Запрос на данную форму обучения поступил в мае 2017 г.

На основании данного запроса мы начали подготовку к реализации поставленной задачи. На первом этапе были определены все участники данного образовательного процесса: ученик; родители, законные представители ребенка с ОВЗ (в нашем случае семья неполная, ребенок воспитывается матерью); заместитель директора по УВР, курирующий данное направление; педагог-психолог, осуществляющий психолого-педагогическое сопровождение учащегося; учителя-предметники, работающие с учащимся.

После данного этапа была направлена заявка на обучение участников образовательного процесса. Данная заявка была удовлетворена. Учителя-предметники, заместитель директора по УВР, педагог-психолог прошли курсы повышения квалификации: «Психолого-педагогическое и организационно-методическое сопровождение домашнего обучения детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием дистанционных образовательных технологий», «Инклюзивное образование: содержание и методика реализации для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с применением дистанционных образовательных технологий» (общим количеством – 144 часа). Всего прошли обучение в ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» 13 педагогов и мама ученика.

Следующим этапом на пути к реализации дистанционного обучения была организация рабочих мест ученика и учителей. В школе было установлено все необходимое оборудование: компьютер, веб-камера, принтер, сканер, школьная доска. Дома у ученика было также организовано рабочее с постоянным доступом в Интернет.

Параллельно в гимназии была сформирована Нормативно-правовая база (НПБ) по дистанционному обучению, которая содержит документы федерального, регионального, муниципального и школьного уровня. НПБ школьного уровня составляют:

приказ об утверждении порядка регламентации и оформления отношений МБОУ «Гимназия № 8» и родителей (законных представителей) обучающихся, нуждающихся в

длительном лечении, а также детей-инвалидов в части организации обучения по основным общеобразовательным программам на дому;

приказ об организации дистанционного обучения в ОУ (издается 1 раз в год);

должностные инструкции учителей, осуществляющих дистанционную форму обучения;

учебный план учащегося (составляется 1 раз в год);

расписание учебных занятий (составляется каждую четверть);

заявление родителей (законных представителей) об организации обучения на дому;

договор между гимназией и родителями (законными представителями) об оказании образовательных услуг обучающемуся, нуждающемуся в организации обучения по основным общеобразовательным программам на дому;

рекомендации для педагогов, осуществляющих обучение детей ОБЗ с использованием дистанционных технологий (о методике проведения дистанционного урока и разработке структуры данного урока; об организации рабочего места педагога).

В сентябре 2017 г. педагог-психолог провела диагностическое исследование с целью выявления личностных особенностей и особенностей мышления учащегося, в которое входили наблюдение, анкетирование и тестирование. На основании данного исследования, бесед с мамой, изучения других предоставленных материалов была составлена психологическая характеристика учащегося, которая подтвердила правильность выбора дистанционной формы обучения. Основными личностными чертами данного ученика являются замкнутость, повышенная тревожность, раздражительность, уход от контактов, длительная адаптация к незнакомым людям. Весь его образ жизни связан с виртуальным миром: компьютерные игры, информация, друзья. В связи с этим практически все время ребенок находится дома, выходит на улицу только в сопровождении взрослого, в случае крайней необходимости. У него нарушен режим дня: он может всю ночь сидеть за компьютером, а днем спать. Ребенок наблюдается у психиатра по причине депрессивного состояния. Все учителя-предметники были ознакомлены с особенностями нашего ученика, им были даны рекомендации по работе с ним. Учитывая психологические особенности нашего ученика, большинство занятий с ним проводились в индивидуальном порядке, по индивидуальному расписанию.

В течение всего учебного года в гимназии осуществлялось комплексное сопровождение образовательного процесса ребенка с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии:

1. Организационно-педагогическое сопровождение:

контроль за посещаемостью занятий;

организация индивидуальных консультаций;
консультирование руководящих и педагогических работников по психофизическим особенностям ребенка;
семинары для администрации, преподавателей методистов по коррекции поведения обучающегося с ОВЗ.

2. Психолого-педагогическое сопровождение:

изучение, развитие и коррекция личности ребенка с ОВЗ;
психопрофилактика и коррекция искажений личности ребенка.

3. Медицинско-оздоровительное сопровождение:

диагностика физического состояния, ребенка;
мероприятия по сохранению здоровья;
развитие его способностей к адаптации.

Сейчас можно смело сказать, что дистанционное обучение обеспечивает:
возможность использования различных форм уроков;
проведение учебных мероприятий, способствующих сплочению группы, направленных на совместную работу, обсуждение, принятие группового решения;
коммуникацию учащегося с преподавателем, сотрудничество с одноклассниками в процессе обучения;
проведение занятий в форме вебинаров, с возможностью взаимодействия всех участников образовательного процесса, выступлений с докладами;
возможность организации коллективной работы;
использование различных форм контроля деятельности обучающихся, в частности, защиты творческих работ, проектов:

Все возможности дистанционного обучения были реализованы в нашей гимназии при обучении ребенка с ОВЗ.

Вашему вниманию предлагается опыт автора в использовании дистанционных образовательных технологий при проведении урока биологии с элементами проектно-исследовательской деятельности по теме «Вид. Критерии вида». Урок проводился в 10-м классе. К работе на уроке совместно с классом привлекался учащийся с ограниченными возможностями здоровья. Взаимодействие с данным обучающимся осуществлялось посредством дистанционных технологий. Перед началом урока ученику, находящемуся на дистанционном обучении, были высланы материалы, необходимые для работы на уроке: презентация, ссылка на интернет-ресурсы. В ходе урока учащиеся изучали понятия «вид», «критерии вида», особенности строения, жизнедеятельности организмов, принадлежащих

к данному виду, определяют взаимосвязь этих критериев, и сравнивают полученные данные с описанием таксона.

1-й этап урока – организационный.

2-й этап урока – изучение нового материала:

учащиеся в классе слушали рассказ учителя о многообразии видов в природе, критериях вида;

ученик с ОВЗ присутствовал на уроке через программу скайп (презентацию он заранее получил по электронной почте).

3-й этап урока – выполнение лабораторной работы:

учащиеся выполняли группами лабораторную работу «Критерии вида», определяя и сравнивая критерии различных видов (каждый получил индивидуальное задание, для получения полной картины необходимо было соединить все индивидуальные результаты);

учащийся с ОВЗ работал в одной из групп, свой результат он сообщал через чат ВКонтакте, который транслировался на доску через проектор. Кроме того, у многих учащихся был мобильный Интернет, и они вступали в дискуссию с ним не только устно, но и письменно;

подведение итогов выполнения лабораторной работы, выставление оценок.

4-й этап урока – закрепление:

учащиеся смотрели видеотрегмент «Критерии вида» (образовательный ресурс интернет-урок);

ученик с ОВЗ смотрел этот же ролик дома, перейдя по ссылке в презентации.

Важным моментом данного урока было взаимодействие ученика с ОВЗ с учащимися класса, получение необходимой информации в полном объеме только при совместной работе всех учащихся.

В заключение хочется сказать, что данная форма проведения урока положительно повлияла на ребенка с ОВЗ. Его взаимодействие с одноклассниками улучшилось, так как ранее он практически ни с кем из одноклассников не общался, что является еще одним шагом на пути к его социализации.

Список использованных источников

1. Конституция Российской Федерации : принята всенар. голосованием 12 дек. 1993 г. – М. : Юрид. лит., 2000. – 61 с.
2. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/.

3. [Об использовании дистанционных образовательных технологий: приказ Минобрнауки РФ от 06.05.2005 г. № 137 \[Электронный ресурс\] – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_54824/.](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_54824/)

4. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафона // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.

5. Михальченко, К. А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения / К. А. Михальченко // Теория и практика образования в современном мире: материалы Международной заочной научной конференции (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012.

УДК 376

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ НА УРОКАХ МУЗЫКИ И
ИСКУССТВА ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Немцева И.А.,

МОУ «Быковская средняя общеобразовательная школа №15»,

учитель музыки и искусства,

Россия, Московская обл., Раменский м.р., п. Быково,

E-mail: ind.ira@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена мотивации, которая управляет поведением человека, побуждает его к тем или иным действиям. Она бывает внешней и внутренней. В противоположность мотивации есть демотивация, которая приводит человека к бездействию, пассивности и депрессии. Мотивация особенно важна для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Она побуждает их двигаться к цели, жить и радоваться жизни.

Abstract. The article is devoted to the motivation that controls the behavior of a person, motivates him to certain actions. It can be external and internal. In contrast to motivation, there is demotivation, which leads a person to inaction, passivity and depression. Motivation is especially important for children with special needs and disabilities. It encourages them to move towards the goal, to live and enjoy life.

Ключевые слова: мотивация; демотивация; интрисивная мотивация; экстрисивная мотивация.

Keywords: motivation; demotivation; internal motivation; external motivation.

Понятие «мотивация» сегодня чуть ли не самое популярное понятие в психологии. И она действительно играет очень важную роль в нашей жизни. Именно от нее зависит, насколько адаптированным, социализированным, активным, целеустремленным, упорным и стойким будет ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Мотивация – побуждение к действию; психофизический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности.

Иногда мотивация может быть отрицательной, т.е. призывать, наоборот, воздержаться от какого-либо действия, и в этом случае ее уже можно назвать «демотивацией». Например, Иосиф Бродский написал один из самых известных демотиваторов в истории русской словесности: «Не выходи из комнаты, не совершай ошибку!»

Одной из очередных задач мотивации является побуждение детей с ОВЗ выйти из зоны комфорта и, заинтересовав их, предложить им решать творческие задачи.

Как же это сделать на моих уроках (уроках музыки и искусства), если весь годовой курс (34 часа) при дистанционном обучении сжат до объемов 8,5 часа?

«Мотивация бывает внешней и внутренней» [1].

Внутренняя мотивация (интрисивная) – это движущая человеком сила, которая возникает не из-за внешнего воздействия, а берет свое начало внутри самого человека. Что же порождает эту силу внутри нас? Отчасти это наши врожденные инстинктивные потребности, которые мы стремимся разными способами удовлетворить. Можно выделить индивидуальную, групповую и познавательную мотивацию. Говоря о познавательной мотивации, мы можем привести в качестве примера такие потребности, как потребность в исследовании окружающего мира, потребность в игровой деятельности, а также любопытство и интерес. Ограниченная во времени, не имея времени дать знания в полном объеме, я вижу свою главную задачу в мотивации ребенка с ОВЗ в том, чтобы удивить его и заинтересовать, разбудить потребность в исследовании окружающего мира через творчество.

Успех в любом деле в значительной степени зависит от внутренней мотивации, так как именно она способна поддерживать в нас страсть к чему-либо на протяжении очень долгого времени, а в некоторых случаях всю жизнь. Но и внешняя мотивация имеет для человека очень большое значение, так как позволяет ему действовать гибко, ситуативно, принимая во внимание все изменения во внешней среде.

Внешняя мотивация (экстремальная) – это сила, которая вызвана в человеке внешними по отношению к нему обстоятельствами. Внешнюю мотивацию нужно постоянно поддерживать, для чего необходимо преодолевать новые вызовы внешнего мира, тем самым пробуждая в себе новые сильные эмоции, как положительные, так и отрицательные. На уроке искусства «Преобразующая сила искусства» я предлагаю эмоционально пережить с героями фильмов («Дорога в рай», «Ленинград 7», «Хористы», «Белый бог») сложные и даже критические ситуации. Не случайно выбраны именно эти фильмы. Сила искусства помогает главным героям не потерять интерес к жизни – самую важную мотивацию, особенно важную для детей с ОВЗ. Как только человек начинает привыкать к плохому и перестает стремиться к большему и лучшему, он теряет свою внутреннюю силу и лишается своей энергии. А немотивированный человек теряет интерес и к самой жизни, которая начинает казаться ему бессмысленной. Также у него понижается самооценка, из-за того что он перестает добиваться успеха и бороться с тем, что его не устраивает.

Вызов – вот что необходимо человеку, даже ребенку, чтобы быть всегда достаточно мотивированным. Этот вызов ему могут бросить другие люди, учитель, обстоятельства или он сам. Но этот вызов нужно принять, чтобы пробудить в себе нужные силы и энергию.

Часто на уроках музыки и искусства, знакомясь с произведениями искусства, говоря о вечных темах в искусстве, добре и зле, я рассуждаю с моими учениками о смысле жизни. На примере творчества Бетховена, Шопена, Шостаковича и других композиторов ученики знакомятся с созидательной силой творческой энергии [2]. Размышления о смысле жизни позволяют ученику в полной мере познать себя, познать свои интересы.

Много лет назад, когда я еще не подозревала о том, что буду работать с детьми с ОВЗ, мое воображение нарисовало картину, которую я мечтала нарисовать, если бы имела талант живописца. По городской улице, изрядно пострадавшей от времени, едет мальчик-подросток на каталке, сбитой из нескольких дощечек на колесиках, такой, на которой возвращались инвалиды с Великой Отечественной войны. Голова его опущена вниз, а на коленях он держит клавиатуру, напоминающую клавиатуру компьютера. Он увлеченно что-то набирает на клавиатуре. А над ним на высоте нескольких метров летит виртуальный вертолет. Не игрушка, а ярко-оранжевый каркас виртуальной модели вертолета в 3D. И становится понятно, что мальчик управляет этим вертолетом.

Этот «виртуальный вертолет» кажется мне очень символическим. Особенно актуальным сейчас, во время стремительно развивающейся информатики и робототехники.

Но я снова возвращаюсь к этому положительно окрашенному и очень важному для ребенка с ОВЗ эмоциональному процессу. Именно интерес наполняет жизнь смыслом и вызывает чувство любви к ней. А испытывая любовь к жизни и к тому, чем он в ней займется, ребенок почувствует любовь к самому себе как к личности которая действительно живет и получает от жизни удовольствие, независимо от того, как она складывается.

И поэтому я призываю моих учеников к творчеству. Я призываю их войти в мир через широко распахнутые двери искусства и творчества.

Примеры творческих заданий:

1. Написать эссе на тему «Как я понимаю высказывание Достоевского "Красота спасет мир..."»
2. Составить программу концерта авторской песни на тему «Надежды маленький оркестрик под управлением любви».
3. Составить кроссворд на тему «Музыка и изобразительное искусство».
4. Сделать эскиз плаката или рекламной листовки на какую-нибудь социально значимую тему, например: «Моя семья», «Экология души», «Здоровый образ жизни», «Мир моих увлечений и т.п.

На уроках музыки и искусства в условиях дистанционного обучения дети с ОВЗ решают творческие задачи, предлагают свои варианты таких заданий, преодолевают эмоциональную закрепощенность, увереннее чувствуют себя в мире информационных технологий, раздвигают рамки своих возможностей. Часто в решении творческих заданий принимают участие родители и члены семьи. Это результаты первого года работы. В будущем я планирую привлечь ребят к участию творческих соревнований, в проектной деятельности, в работе научного общества в нашей школе.

Список использованных источников

1. Власов, М. Психология человека. Мотивация [Электронный ресурс] / М. Власов. – Режим доступа: <https://psichel.ru/motivatsiya/>
2. Немцева, И. А. Эмоциональная составляющая мотивации детей-инвалидов и детей с ОВЗ на уроках музыки и искусства при дистанционном обучении : презентация [Электронный ресурс] / И. А. Немцева. – Режим доступа: <https://infourok.ru/prezentaciyatema-emocionalnaya-sostavlyayuschaya-motivacii-deteyinvalidov-i-detey-s-ovz-na-urokah-muziki-i-iskusstva-pri-distanc-3134539.html>

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Орлова Е. А.,

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1»,

зам. директора по УВР,

Россия, Московская обл., г. Подольск.

E-mail: orlovaelal@mail.ru;

Ницамова И. Е.,

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1»,

педагог-психолог,

Россия, Московская обл., г. Подольск.

E-mail: max12xen@yandex.ru ;

Савчук О. В.,

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1»,

учитель английского языка,

Россия, Московская обл., г. Подольск.

E-mail: savo4ka@list.ru

Аннотация. В статье представлен опыт работы по дистанционному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассматривается формирование творческого потенциала ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в сотрудничестве школы с семьей и учреждениями дополнительного образования. Авторы показывают, что развитие творческих способностей в будущем поможет детям в профессиональном самоопределении и стать успешными в жизни.

Abstract. The article presents the experience of distance learning for children with disabilities. Formation of creative potential of the child with disabilities in cooperation of school with a family and institutions of additional education is considered. The authors show that the development of creative abilities in the future will help children in professional self-determination and becoming successful people.

Ключевые слова: дистанционное обучение; дети с ОВЗ; творческий потенциал; успешность.

Keywords: distance learning; children with disabilities; creativity; successfulness.

С 2012 г. МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1» (г. Подольска, мкр Климовск) участвует в реализации дистанционного обучения детей-инвалидов и ОВЗ. Для успешной реализации данного направления была проведена основательная подготовительная работа: педагоги прошли курсы повышения квалификации (учителя начальной школы – 4 человека, учителя-предметники – 10 человек, педагог-психолог, социальный педагог); была усовершенствована материальная и методическая база; создана информационная образовательная среда.

В 2017/18 учебном году обучались дети-инвалиды и дети с ОВЗ (8 человек: 1-й класс – 1, 3-й класс – 1, 5-й класс – 1, 7-й класс – 2, 8-й класс – 1, 9-й класс – 2). Четверо человек вернулись к обучению в классе, один – закончил школу (9 кл.), поступил в колледж и сейчас уже работает по специальности. Двое выпускников получили аттестаты основного общего образования и будут продолжать учиться в 10-м классе нашей школы.

В начале учебного года мы знакомимся с особенностями психо-физического развития вновь пришедших учеников, которые будут обучаться с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ), и их родителями. Разрабатываем индивидуальный учебный план (надомное обучение с использованием ДОТ) для каждого конкретного ребенка, исходя из особенностей его заболевания и уровня знаний. Безусловно, поначалу и новым детям, и их родителям необходимо время на адаптацию: привыкнуть к новым методам и формам работы, к новому техническому оборудованию и специализированным средствам для коррекции нарушений развития. Но, как показывает практика, это происходит довольно быстро, неуверенность в своих силах постепенно исчезает, и у детей появляется интерес к занятиям, стимул продолжать учебу, а значит и перспектива на будущее. Все учителя, работающие дистанционно, сходятся в едином мнении: дистанционное обучение повышает мотивацию к обучению у детей с ОВЗ и инвалидностью.

Один из принципов организации дистанционного образования – обеспечение условий для коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов с использованием ДОТ.

Главная проблема ребенка с ограниченными возможностями заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования. Ребенок, имеющий инвалидность, может быть также способен и талантлив, как и его сверстник, не имеющий проблем со здоровьем, но обнаружить свои дарования, развить их, приносить с их помощью пользу обществу ему мешает неравенство возможностей.

Обучение и воспитание выступают той развивающей средой, где происходит формирование творческого потенциала ребенка.

Основной целью образования является подготовка подрастающего поколения к будущему. Творчество – это тот путь, который поможет эффективно реализовать эту цель. Творчество – это деятельность, способствующая созданию и открытию чего-либо ранее неизвестного для данного субъекта. Творческие способности – это индивидуальные особенности человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода. Ребенок в буквальном смысле открывает для себя мир. Радует, переживает, общается, ищет пути решения проблем или ухода от них. Родители и педагоги должны сделать так, чтобы ощущение творческого восприятия мира осталось с ребенком как можно дольше. Только семья и школа способны развить или уничтожить творческий потенциал ребенка [1].

Необходимыми компонентами творческой деятельности являются фантазия, интуиция, вдохновение, труд. Самостоятельность и инициативность, беглость и гибкость мысли, оригинальность, любознательность, точность, смелость – вот показатели сформированности у человека умения творчески работать. Необходимо замечать любые творческие проявления учеников, создавать условия для развития творческих способностей на уроках и во внеклассной работе. Нужно гармонично сочетать учебную деятельность, в рамках которой формируются базовые знания, умения и навыки, с деятельностью творческой, связанной с развитием индивидуальных задатков обучающихся, их познавательной активности, неординарности, организованности и целенаправленности мышления.

Развитие творческих способностей начинается чаще всего в семье. Далее дети посещают кружки в учреждениях дополнительного образования. В школе все это продолжает развиваться. Только сотрудничество семьи, школы и учреждений дополнительного образования обеспечивает успешность детей. Особенно дети могут проявить свое творчество на уроках технологии и искусства (музыка и ИЗО). Все уроки у детей-инвалидов и детей с ОВЗ ведут учителя-предметники, имеющие специализацию по данному предмету и прошедшие курсы повышения квалификации. Так, учитель ИЗО нашей школы Т. В. Румянцева работает по программе, разработанной на основе программы Б. М. Неменского. Многие дети занимаются с педагогом дополнительного образования изостудии «Радуга» ДОД ДДТ «Контакт» Т. В. Клейменовой. Педагоги мотивируют детей к участию в различных творческих конкурсах и готовят детей к этому. Учитель музыки, педагог-психолог МБОУ СОШ №1 И. Е. Низамована уроках музыки использует программу, разработанную на основе программы Т.И. Науменко и

В.В.Алеева.Музыкальные занятия в школе структурированы: знакомство с музыкальным фрагментом через телесное восприятие, активизация воображения, творчество ребенка: коллаж, рисунок, подбор картинок, написание сказки, закрепление материала. Педагог использует методы работы по арт-терапии с детьми: музыкотерапию, изотерапию (рис. 1), сказкотерапию, работу с символами и образами, телесную терапию (рис. 2).



Рис. 1. Работы Гусева Петра (ребенок-инвалид (ДЦП))

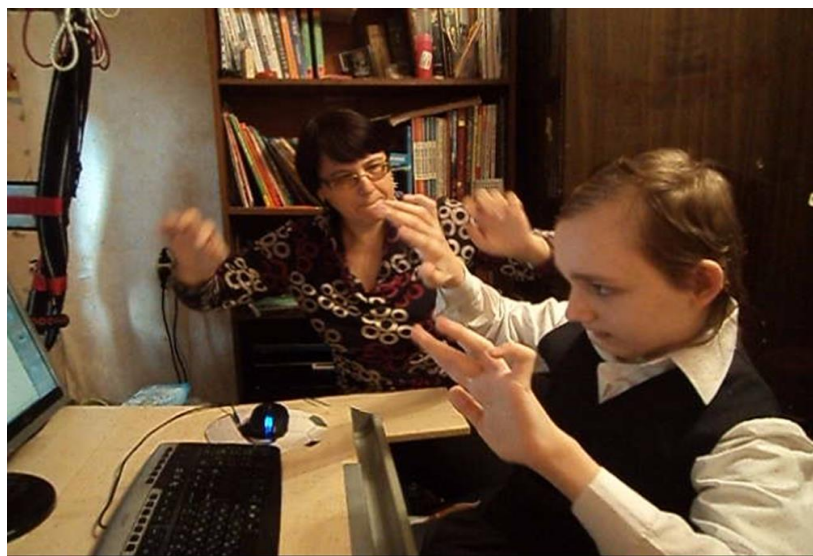


Рис. 2. Телесное восприятие музыки (Гусев Петр – ребенок-инвалид (ДЦП))

В нашей школе учится Федор Монаенков (диагноз – аутизм). Он с детства увлекается музыкой, сам сочиняет музыку, поет, играет на фортепиано, хорошо рисует. С Федором занимаются педагоги по классу фортепиано: Ю. В. Бибики А. А. Войтик. Знакомство школьников с творчеством ребенка началось с презентации его творческих работ (рисунков), презентация была озвучена произведением «Маленький принц»

(музыка М.Таривердиева, слова Н.Добронравова) в исполнении Феодора Монаенкова (рис.3)



Рис. 3. Работы Монаенкова Феодора (ребенок-инвалид (аутизм))

Свои публичные выступления Феодор начал с концерта для одноклассников, посвященному Дню защитника Отечества. Он исполнил «Марш деревянных солдатиков» П. И. Чайковского. На школьном мероприятии «День науки» весь актовый зал рукоплескал Ф. Монаенкову после его выступления. В 2018 г. Феодор Монаенков стал победителем XII областного смотра-конкурса художественной самодеятельности обучающихся с ОВЗ Московской области (рис. 4). На концерте ему пришлось играть музыку И. Баха на синтезаторе (электронное пианино). Инструмент был не знаком ученику, но он справился и победил. Феодора наградили денежным сертификатом, на который были приобретены гитара и микрофон для дальнейших занятий музыкой и вокалом.

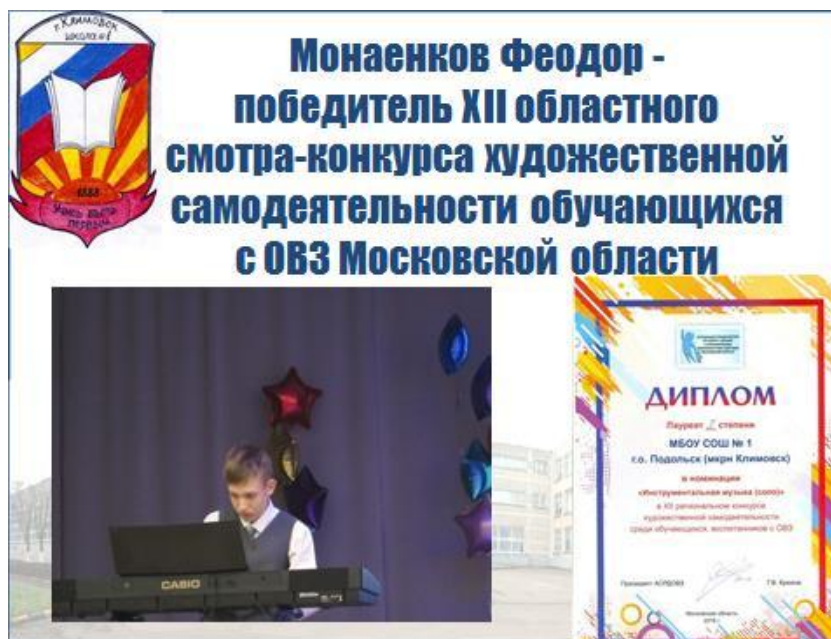


Рис.4. Диплом победителя конкурса

Хочется отметить, что Феодор пробует себя в церковных песнопениях в храме Вознесения Словущего в селе Сертякино(рис.5).



Рис.5. Церковные песнопения Монаенкова Феодора

Учитель технологии, математики и информатики, тьютор МБОУ СОШ №1 А. С. Сенько использует программу по технологии, разработанную на основе программы В.Д.Симоненко, но для каждого ребенка выстраивает свой индивидуальный маршрут с учетом творческих способностей, особенностей заболевания, пожеланий родителей. Дети с удовольствием осваивают многие технологии изготовления поделок: выжигание (разделочная доска), аппликация из природного материала (фоторамка), лоскутная техника (футбольный мяч), резьба по дереву (рис. 6) и многие другие.



Рис. 6. Макет микрорайона города, Творчество Монаенкова Ф. (резьба по дереву)

Учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ №1 Е. О. Мочалина продолжает развитие творческих способностей. Дети участвуют в конкурсах стихов (рис.7), викторинах, олимпиадах, в том числе дистанционных, тематических вечерах, посвященных памятным датам и к юбилеям писателей и поэтов.



Рис.7. Конкурс стихов к 70-летию Победы в Великой Отечественной войне

Семейное творчество мотивирует детей на участие в конкурсах (рис.8; рис.9) Так, многие дети, совместно с родителями, увлекаются фотографированием, резьбой по дереву, шитьем мягкой игрушки (рис.10).



Рис.8. Грамота победителя конкурса (Монаенков Феодор)

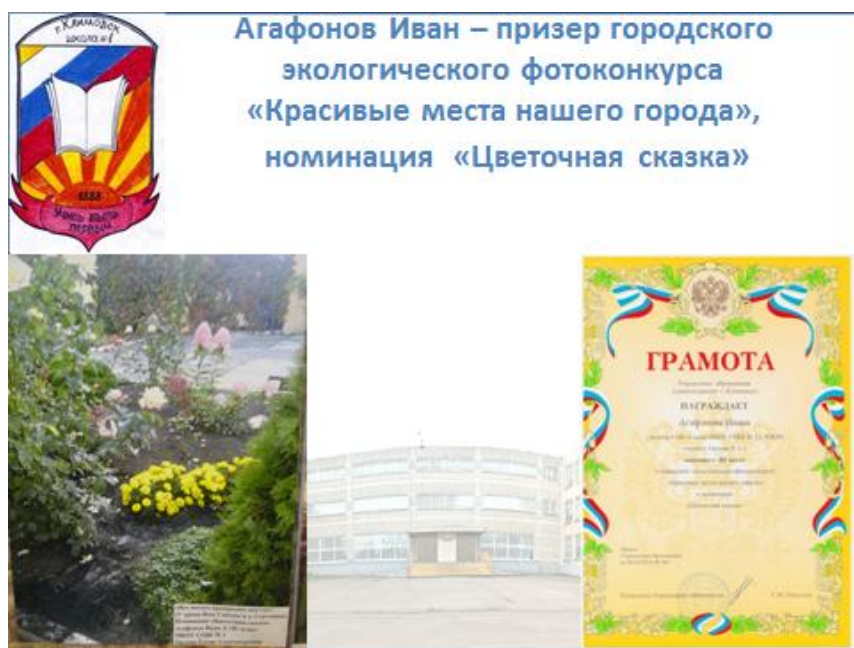


Рис.9. Грамота призера конкурса (Агафонов Иван)



Рис.10. Грамота победителя конкурса (Монаенков Феодор)

На уроках биологии и географии учитель Е. А. Орлова уделяет особое внимание развитию познавательного интереса через творческие задания: стихи-загадки о животных, синквейны о живой природе, поделки из природного материала, презентации: «Природа моего города (области, страны)», «Мой огород», «Как прекрасен этот мир!», «Здоровое питание», «Мои коллекции», «Любимая книга о животных», «Красная Книга» и др. Дети участвуют в дистанционных олимпиадах и становятся победителями! (рис.11)



Рис. 11. Результаты дистанционных олимпиад сайта «Фактор роста»

На уроках иностранного языка потенциал компьютера помогает учителю наиболее

широко использовать все возможности обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья.(рис.12) Для таких школьников, компьютер – это главный помощник в поиске знаний, развитии познавательных способностей и мотивации.Общедоступность компьютерных технологий помогает каждому педагогу успешно и легко адаптировать необходимый материал под индивидуальные особенности ребенка с ОВЗ. На всех этапах урока информационно-коммуникационные технологии позволяют развивать творческие способности учащихся. Учитель О. В. Савчук часто использует программу Paint, в которой учащиеся выполняют различные интересные творческие задания: рисуют, соединяют самостоятельно слова по лексике урока, составляют и записывают предложения с новыми словами и многое другое. Дети с ОВЗ, так же как и другие ребята нашей школы, всегда с радостью участвуют во многочисленных онлайн-олимпиадах и конкурсах. Кристина Турутова, ученица 2-го класса, спустя полгода изучения английского языка, попробовала свои силы в онлайн конкурсе «Умный мамонтенок», где показала отличный результат, получив диплом победителя.

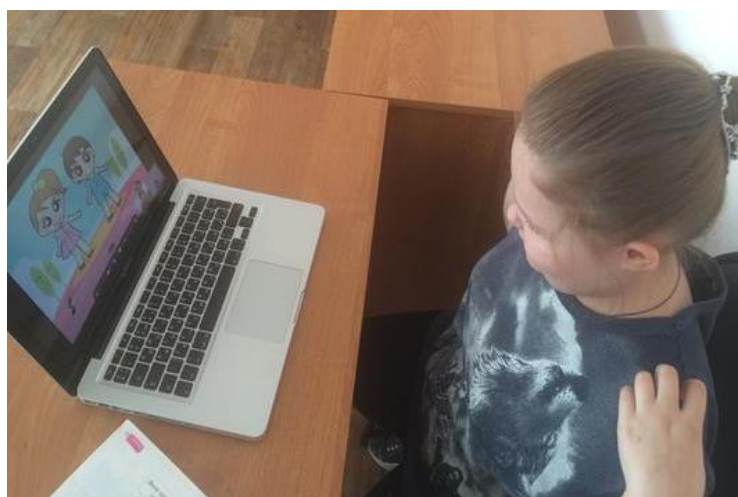


Рис. 12. Физкультминутка

Заинтересовавшись историей эпохи короля Генри VIII и Елизаветы I, знакомясь с англоязычными авторами, ученик Петр Гусев выполнил творческое задание в виде презентации о Шекспире, современнике выдающейся королевы. Таким образом, мы вышли на межпредметную интеграцию и расширили границы познания страноведения. Проект «Елизаветинская эпоха, или Золотой век Англии» стал результатом работы ребенка, семьи и учителей: Л. Ф. Красновид (английский язык) и В. И. Батуровой (история).

С целью профессионального самоопределения учащихся за счет специальной организации их деятельности, включающей получение знаний о себе, о мире профессионального труда, их соотнесения с требованиями профессии, в школе

реализуется педагогом-психологом И. Е. Низамовой программа «Твоя профессиональная карьера». Система профориентации содержит 4 направления: профориентационное информирование, профессиональная диагностика, профессиональная консультация, социально-профессиональная адаптация. Программа позволяет дистанционно, с помощью сайтов сети Интернет (см. табл.), познакомиться с информацией о профессиях, пройти онлайн анкетирование, тестирование, тренинги и др.

Примеры сайтов сети Интернет

Название сайта	Адрес сайта	Методические особенности
Ваш психолог	http://www.vashpsixolog.ru/areer-oriented-high-school	Анкеты на выбор профессии, беседы, тренинги (профессиональная зрелость, эмоциональное отношение к профессии)
Пропуск в профессию	http://proekt-pro.ru/	Экскурсии в компании, бизнес-игры, тесты
Мое образование	https://moeobrazovanie.ru/	Тесты по профориентации, тесты по ОГЭ и ЕГЭ, олимпиады, дистанционное образование
Учеба.ру	https://www.ucheba.ru/prof	Тесты по профориентации, информация о профессиях, профориентация онлайн
Выбор профессии	http://vse-professii.ru/	Верный помощник в выборе профессий с подробными их характеристиками

Показателями результативности и эффективности дистанционного обучения в нашей школе, в том числе и профориентационной работы, можно считать: повышение информационной компетентности учащихся, формирование новых путей познания мира и общения, расширение кругозора, отсутствие у детей страха перед предметом или учителем, создание ситуации «успеха», развитие творческих возможностей. Таким образом, можно говорить о важности и перспективности технологий дистанционного обучения.

Команда педагогов, реализующих проект по дистанционному обучению детей-инвалидов и детей с ОВЗ, не только успешно обучает и развивает творческие способности, не только социализирует и проводит работу по профориентации, но, самое главное, готовит «необычных» воспитанников к «самой трудной профессии – быть человеком» [2]. И мы уверены, что робкий взгляд на мир детей, пришедших к нам в школу, перестанет быть таковым! Выпускники Первой Климовской пойдут уверенно по жизни с широко раскрытыми глазами и станут успешными людьми! (рис.13; рис.14)



Рис.13-14. Результат социализации ребенка-аутиста

Список использованных источников

1. Мудрик, А. В. Социализация человека. / А. В. Мудрик. – М.: Академия, 2005. – 172 с.
2. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям/ В. А. Сухомлинский – 5-е изд. – К. :Радянська школа, 1974. – 287 с.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ
ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Рахматуллина Л. Р.,

МБОУ «Лицей № 2 им. Героя Социалистического Труда Б. К. Громцева»,

педагог-психолог I кв. категории,

Россия, Московская обл., г. Дзержинский.

E-mail: lili79.ru@mail.ru

Аннотация. В статье педагог-психолог делится своим опытом работы в школе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучающимися в условиях инклюзивного образования. Описана роль арт-терапевтических техник, которые содержат особые коррекционно-развивающие возможности для раскрытия творческого потенциала ребенка.

Abstract. In the article the teacher-psychologist shares his experience in school with children with disabilities (HIA), studying in an inclusive education. The article describes the role of art therapeutic techniques that contain special correctional and developmental opportunities for the disclosure of the creative potential of the child.

Ключевые слова: социализация; дети с ОВЗ; развитие творческих способностей; арт-терапия.

Keywords: socialization; children with disabilities; development of creative abilities; art therapy.

Сегодня одной из актуальных проблем является социальное развитие подрастающего поколения. Каждый родитель и педагог прилагают массу усилий для того, чтобы ребенок, входящий в этот мир, стал умным, уверенным, доброжелательным и был успешно социализированным.

В современной отечественной психологии и социологии термин «социализация» прочно утвердился с 60-х годов XX в. благодаря выдающимся ученым: Б. Г. Ананьеву, Г. М. Андреевой, Б. Ф. Ломову и др. *Социализацию* можно определить как процесс и результат человека во взаимодействии с окружающим его социальным миром [6, с. 263]. Это процесс становления личности, ее обучения, воспитания и усвоения ею социальных норм, ценностей, установок, образцов поведения, присущих данному обществу [7, с. 539–540].

Школа выступает в качестве особого института социализации, в котором наряду с задачей обучения специальным знаниям и навыкам, стимулирующим процесс интеллектуального

развития, трансформируются и социальные установки общества (этические, нравственные и пр.) [6, с. 29]. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в стенах школы – актуальная проблема [4]. Ведь такие дети наиболее чувствительно и болезненно воспринимают все, что происходит вокруг них. Они, как оголенный нерв, остро реагируют на неуспех в учебной деятельности, на насмешки со стороны ровесников, на свою «неуклюжесть», медлительность и т.д. Именно у таких детей чаще всего наблюдается недостаточная выраженность познавательных интересов, сочетающаяся с незрелостью высших психических функций (ВПФ), с нарушениями концентрации внимания, памяти, с функциональной недостаточностью зрительного и слухового восприятия, с плохой координацией движений. Как правило, дети с ОВЗ тяжелее переносят учебную нагрузку, у них низкая самооценка и низкий уровень притязаний, недостаточно сформирована мелкая моторика, что отрицательно сказывается на продуктивной деятельности на уроках технологии, ИЗО, письма и т.д. Нарушения эмоционально-волевой сферы и поведения проявляются в слабости волевых и мотивационных установок, отсутствии способности к гибким, продуктивным межличностным взаимодействиям, в эмоциональной неустойчивости, импульсивности, аффективной возбудимости, двигательной расторможенности, либо, наоборот, в вялости, инфантильности, апатичности [5].

В связи с перечисленным выше, на мой взгляд, одним из важных направлений в работе школьного психолога является социализация детей с ОВЗ в учебном учреждении с помощью развития творческого потенциала.

В нашем учреждении социализация детей с ОВЗ достигается посредством психологического сопровождения и социально-педагогической реабилитации и подготовки детей, родителей, педагогов к принятию детей с особенностями в развитии. На своих занятиях для развития творческого потенциала у детей я применяю новые технологии, которые одновременно обеспечивают и развитие познавательной сферы. Такой технологией, является, по моему мнению, арт-терапия («терапия искусством») в сенсорной комнате.

Термин «арт-терапия» был введен в 1938 г. А. Хиллом. В процессе творческой деятельности создается атмосфера эмоциональной теплоты, происходит более глубокое понимание себя и своего внутреннего мира. И это важно в первую очередь для детей. Для ребенка творчество – это его жизнь, его реальность. Для него не столь важно *как* что-то нарисовано или вылеплено из пластилина – сколько, *что* именно.

Для развития творческих способностей и создания атмосферы успеха на своих занятиях я применяю нетрадиционные техники: рисование пластилином, пастельными карандашами, «стеклянными камнями», свечой, составление картин-аппликаций (с применением стружки, крупы, семян, пуговиц, скорлупы, ткани, кружева, тесьмы, пряжи, ваты и т.п.), папье-маше, квиллинг, декупаж, оригами и т.д. Перечисленные техники позволяют активизировать индивидуальные способности у детей [1; 2; 3; 8].

Как показывает мой опыт, использование нетрадиционной техники выводит ребенка за привычные рамки художественно-творческой деятельности, пробуждает в нем интерес к

самостоятельному творчеству, к эксперименту, раскрепощает, помогает избавиться от комплекса «я не умею», снять страх неудачи, создает положительные эмоции, формируя необходимые для творчества качества: мотивацию к работе, становление произвольной саморегуляции, развитие коммуникативных навыков, формирование самосознания и позитивного образа будущего. Дети начинают работать смелее, увереннее, независимо от степени их способностей. Они с удовольствием принимают участие во всевозможных дистанционных всероссийских и международных конкурсах, что существенно повышает социальную адаптацию и облегчает интеграцию в обществе. Все это выступает существенным и важным фактором социализации для таких детей, способствуя коррекции познавательной и эмоционально-волевой сферы.

Список использованных источников

1. Анистратова, А. А. Серия: Развиваем творческие способности / А. А. Анистратова, Н. И. Гришина. – М.: Изд-во Оникс, 2008. – 103 с.
2. Голубева, Н. Applikationen aus natürlichen Materialien / Н. Голубева. – М.: Изд-во Мир книги, 2011. – 112 с.
3. Ершова, А. П. Искусство в жизни детей: Опыт художественных занятий с младшими школьниками / А. П. Ершова и др. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
4. Кащенко, В. П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков / В. П. Кащенко. – М.: Академия, 2010. – 230 с.: ил.
5. Куровская В.Т. Успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/uspeshnaya-socializaciya-detey-s-ogranichennimi-vozmozhnostyami-zdorovya-1562151.html>
6. Павлова, О. С. Особенности социализации людей с физическими недостатками развития / О. С. Павлова // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: Материалы 3-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: в 2 ч. / отв. редактор А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Изд-во SIMJET, 2015. – Ч. 1. – С. 263–266.
7. Словарь философских терминов / под ред. проф. В. Г. Кузнецова. – М.: Инфра-М, 2004. – 731 с.
8. Шевчук, Н. Л. Развитие творческих способностей у детей с ОВЗ, через нестандартные методы декоративно-прикладного творчества [Электронный ресурс] / Н. Л. Шевчук. – Режим доступа: http://a2b2.ru/methods/9313_razvitie_tvorcheskikh_sposobnostey_u_detey_s_ovz_cherez_nestandardnyye_metody_dekorativno-prikladnogo_tvorchestva

ОПЫТ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
КОНСИЛИУМА
ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРОГРАММЫ И ФОРМ ОБУЧЕНИЯ
ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ И ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Салеева Л. Ю.,

МБОУ «Быковская средняя общеобразовательная школа № 15»,

зам. директора по УМР

высшей квалификационной категории,

Россия, Московская обл.,

Раменский м.р., п. Быково.

E-mail: geografia15@mail.ru;

Валиева Г. Х.,

МБОУ «Быковская средняя общеобразовательная школа № 15»,

педагог-психолог

высшей квалификационной категории,

Россия, Московская обл.,

Раменский м.р., п. Быково.

E-mail: fun.flower@mail.ru

Аннотация. В статье описывается опыт работы школьного психолого-медико-педагогического консилиума. Приведена модель школьного консилиума, а также представлен успешный опыт межведомственного взаимодействия образовательного учреждения с психолого-медико-педагогической комиссией.

Abstract. The article describes the experience of school psychological, medical and pedagogical Council. The model of school Council is given, and also the successful experience of interdepartmental interaction of educational institution with the psychological, medical and pedagogical Commission is presented.

Ключевые слова: психолого-медико-педагогический консилиум; психолого-медико-педагогическая комиссия; карта развития ребенка.

Keywords: psychological, medical and pedagogical Council; psychological, medical and pedagogical Commission; child development map.

Школьный психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк) – это объединение специалистов разного профиля, занимающихся сопровождением процессов развития, обучения и адаптации, обучающихся по разным направлениям

В своей работе мы опираемся на следующие нормативные документы:

Документы федерального уровня.

1. Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ (ред. от 28.12.2016) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

2. Письмо Минобразования РФ от 27.03.2000 № 27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения».

Документы муниципального уровня

Положение о муниципальном медико-психолого-педагогической комиссии комитета по образованию Раменского муниципального района.

Локальные акты школьного консилиума

1. Положение о школьном психолого-медико-педагогическом консилиуме.

2. Приказ «О создании школьного психолого-медико-педагогического консилиума в 2017/18 учебном году».

3. Приказ «О работе психолого-медико-педагогического консилиума в 2017/18 учебном году».

4. Годовой план работы ПМПк МОУ «Быковская средняя общеобразовательная школа № 15» на 2017/18 учебный год.

В состав консилиума входит: председатель консилиума, педагог-психолог, социальный педагог, педагог-логопед. Как правило, это специалисты, которые есть в школе в штатном расписании, в каждой школе может быть разный состав. Намеренно не ставлю медицинского работника, хотя приказом директора был предусмотрен этот специалист, но установить сотрудничество так и не получилось, приглашали на заседания медсестру, всякий раз она не приходила, мы стали искать другие способы взаимодействия и остановились на том, что просто будем давать форму, согласованную с руководителем районного ПМПк анамнеза. Также в штате школы может не быть педагога-логопеда, соответственно, более развернутую характеристику готовит психолог и педагоги. Работа специалистов ведется согласовано, для верного определения причины неудач школьника и создания условий обучения роли распределены следующим образом [1; 2]:

- педагог-психолог и педагог-логопед проводят автономные диагностические исследования, результаты которых оформляются в виде диагностической карты;
- социальный педагог исследует социальные и материально-бытовые условия ребенка, результаты исследования оформляются в виде акта;

- классный руководитель дает характеристику обучающегося, отслеживает успеваемость и посещаемость, результаты оформляются в виде карты развития ребенка и ведомостей оценок;
- учитель-предметник анализирует деятельность обучающегося по учебному предмету.

На рис.1 представлена организационная модель ПМПк МБОУ «Быковская средняя общеобразовательная школа № 15» Раменского муниципального района.

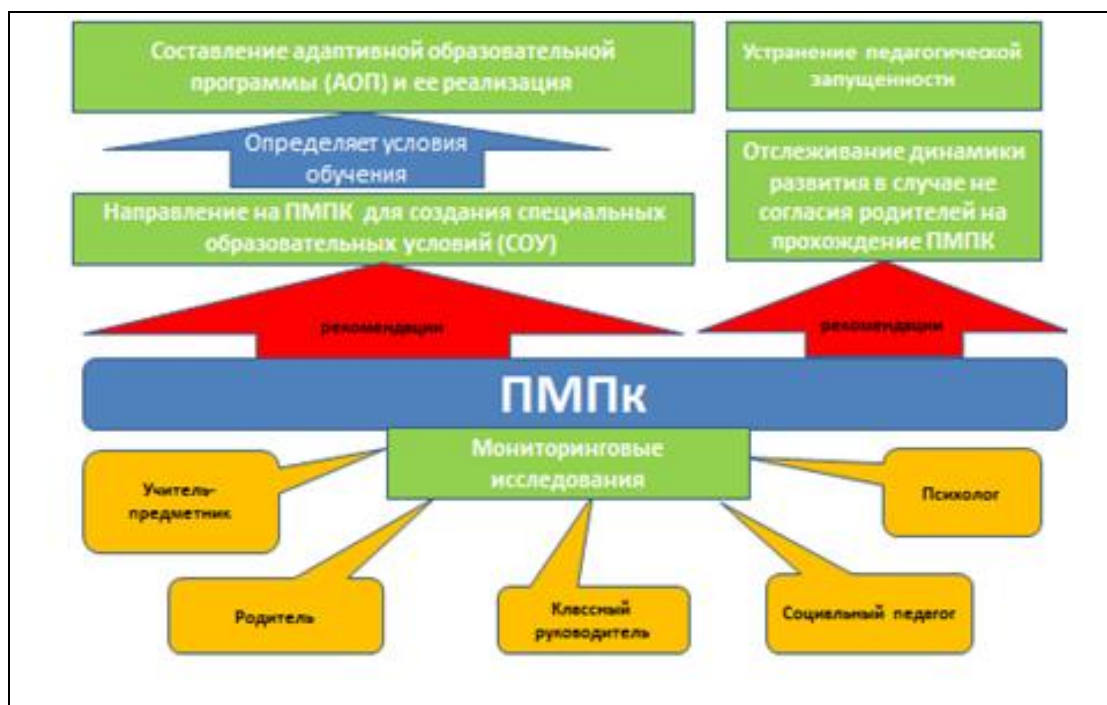


Рис. 1. Организационная модель ПМПк МБОУ «Быковская средняя общеобразовательная школа № 15» Раменского муниципального района

Все участники образовательного процесса могут обратиться в ПМПк, так как метод наблюдения является начальной стадией любого мониторинга и соответственно любой специалист или родитель, видя какую-либо проблему, могут обратиться за помощью на ПМПк.

После подачи соответствующего заявления:

1. Родители вызываются на консультацию для получения согласия на первичное обследование ребенка психологом и логопедом.

2. Классный руководитель собирает представления всех педагогов, работающих с ребенком, одновременно его обследуют психолог и логопед (согласия родителей не требуется, так как используются допустимые методы наблюдения и оценивания специалистами).

3. Когда папка ребенка собрана, родители приглашаются на ПМПк, и здесь им даются рекомендации (консилиум не является юридическим лицом и может только дать рекомендации) либо пройти ПМПк, либо (если установлена педагогическая запущенность) дело ребенка передается в совет профилактики, но обязательно ведется мониторинг образовательной деятельности.

Особое внимание уделяется работе с районной психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПк), которая от школьного консилиума отличается, тем, что является юридическим лицом. Школа заключила двухсторонний договор с ПМПк Раменского муниципального района. В рамках данного договора мы согласовывали формы различных заявлений, психологических представлений, оставлены те пункты в форме анамнеза, которые необходимы для нашей работы, также оговорено, что семья на ПМПк едет с представителем школы, как показала практика, лучше – в сопровождении классного руководителя. На основании данного договора мы можем получить консультацию руководителя и других специалистов Центра.

Пакет документов школьного консилиума

1. Папка ПМПк:

заявление-согласие родителей для проведения диагностических исследований;

протоколы заседания;

заключение ПМПк;

выписка из протокола заседания ПМПк (для ПМПк).

2. Папка обучающегося:

динамика развития – ведет классный руководитель и психолог; логопед фиксирует изменения;

карта развития (домашнего ребенка или воспитанника детского дома) – составляет классный руководитель;

представление логопеда – педагог-логопед;

представление психолога – педагог-психолог;

представление педагога – учителя предметники.

Папка обучающегося полностью направляется в ПМПк, родители добавляют медицинские документы.

Психологическому изучению детей принадлежит ведущая роль в получении сведений об уровне их умственного развития, личностных и индивидуально-психологических особенностях. Результативность психологического обследования детей и степень обоснованности выводов находятся в тесной зависимости от того, насколько

используемый комплекс методик адекватен объекту и задачам психологического изучения [1; 2].

В рамках деятельности ПМПк проводится консультация родителей с целью получения согласия на проведение обследований. Если согласие получено, то педагог-психолог и педагог-логопед проводят диагностику обучающегося, если нет, то используются методы наблюдения и беседы с обучающимся.

Формы работы педагога-психолога

Мы работаем по следующей схеме: если согласие на диагностическое исследование ребенка *не дано*, то идет сбор информации, выясняется причина запроса, проводится беседа с учителями, родителями или законными представителями, выясняются особенности психических проявлений ребенка. Во время беседы выясняем, как ребенок развивался в раннем и дошкольном возрасте, каковы его интересы, способности, особенности характера, поведения. Хороший материал дает беседа с самим ребенком: можно узнать особенности и мотивы его поведения; как он относится к семье, школе; в какой степени ориентируется в окружающем пространстве, времени; какие у него склонности, интересы, социально-бытовые отношения. Детей наблюдают на уроках и переменах, анализируется учебная деятельность ребенка: как ведет себя на уроке (активно или пассивно), какие у него взаимоотношения с учителем и одноклассниками, как ведет себя на перемене.

Если согласие на диагностическое исследование ребенка дано, то проводится диагностическое исследование ребенка с учетом возрастных и индивидуальных особенностей по следующим методикам:

1. Исследование внимания: «Корректирующая проба Бурдона».
2. Исследование памяти: «Изучение типа памяти», «Заучивание 10 слов А.Р. Лурия».
3. Исследование мышления (интеллекта): «Исследование словесно-логического мышления младших школьников» (Э. Ф. Замбацявичене), «Школьный тест умственного развития (ШТУР)», «Простые аналогии», «Выделение существенных признаков», «Понимание пословиц, поговорок», «Сравнение понятий», «Исключение понятий».
4. Исследование личностных, эмоционально-волевых, мотивационных особенностей: «Лесенка», «Учебная мотивация», «Оценка тревожности Филипса».
5. Проективные методики: тест «Несуществующее животное», «Дом, дерево, человек», «Рисунок семьи», тест Люшера (цветовой).

Далее составляется *представление педагога-психолога для ПМПк школы* по следующей форме.

Ф.И.О.

Возраст:

Класс:

Сформированность социально-бытовой ориентировки: общий запас знаний и представлений (общая осведомленность)

Особенности поведения, общения, привычки и интересы:

Моторная ловкость:

Ведущая рука:

Характеристика деятельности:

мотивация:

работоспособность:

темп деятельности:

Особенности внимания:

Особенности памяти:

Мышление:

Эмоционально-личностные и мотивационно-волевые особенности:

Заключение: уровень актуального развития ниже (выше) (соответствует) показателям нормы возрастного развития.

Рекомендации: на ПМПК, занятия с педагогом-психологом, с логопедом.

Педагог-психолог _____ / _____ /

Далее, если решением консилиума вынесено заключение пройти ПМПК района и получено согласие от родителей на диагностическое обследование ребенка педагогом-психологом школы к психиатру района, то проводится диагностика по методике Векслера.

Формы работы педагога-логопеда

1-й этап. Осмотр тетрадей обучающегося с целью определения количества ошибок: а) орфографических ошибок; б) специфических ошибок.

2-й этап. Использование традиционных логопедических методик

При такой организационной модели ПМПк в МОУ «Быковская средняя общеобразовательная школа № 15» образовательное учреждение достигло следующих результатов (табл. 1, 2):

Таблица 1

Результаты работы ПМПк в 2017/18 учебном году (кол-во учащихся)

Всего прошли ПМПк	Направлены и прошли ПМПк	Рекомендовано ПМПк	Совет профилактики	Выбыл по месту жительства
15	5	4	5	1

Таблица 2

Результаты посещения обучающимися направленными на ПМПк в 2017/18 учебном году (кол-во учащихся)

Всего прошли ПМПк	Домашнее обучение	Коррекционная школа	Совет профилактики	Сдача экзаменов рекомендовано в щадящем режиме
5	2	1	1	1

Список использованных источников

1. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса в реализации инклюзивного и дистанционного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья : учеб.-метод. пособие / О. А. Савельева, Л.В. Кузьмина, О. Н. Бободжонова, Е. М. Жимаева. –[Б.м.] : АСОУ, 2015. – 68 с.
2. Савельева, О. А. Межведомственное взаимодействие по решению проблем детей с ОВЗ и инвалидностью в Московской области: учеб.-метод. пособие / О. А. Савельева, О. Н. Бободжонова, Е. М. Жимаева. – [Б.м.]: АСОУ, 2017. – 112 с.

УДК 376.112.4

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ И ДЕТЬМИ С ОВЗ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чернова Е. А., МБУ ДО «Дом детского творчества "Лира"»,

педагог дополнительного образования,

Московская обл., г. Домодедово,

ТГУ им. Г. Р. Державина,

кафедра психолого-педагогического

и социального образования,

аспирант,

Россия, г. Тамбов.

E-mail: darknegr@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрена готовность социальных педагогов к работе с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья, основанная на изучении научной литературы, анализируются подходы ученых к толкованию сущности «готовность», раскрывает суть понятия «готовность педагога», определены виды готовности социального педагога к работе с особыми детьми.

Abstract. The article describes the types of readiness of social teachers to work with children with disabilities and children with disabilities, based on the study of scientific literature. The article analyzes the approaches of scientists to the interpretation of the essence of «readiness», reveals the essence of the concept of teacher readiness». The article defines the structure of the readiness of a social teacher to work with special children.

Ключевые слова: дети ОВЗ; дети-инвалиды; готовность педагога; структура готовности.

Keywords: additional education of children; disabled children; teacher readiness; readiness structure.

Педагог – одна из ключевых фигур системы образования в воспитании и обучении детей. Педагог владеет комплексом знаний и практических навыков, приобретенных в результате общей и специальной, профессиональной подготовки и опыта. Его сфера деятельности достаточно специфична, деликатна и не терпит непрофессионализма и интерцессии. Требования, которые сегодня предъявляются к педагогу, зафиксированы в Приказе Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)

(воспитатель, учитель)"» [4]. «...Профессиональный стандарт – это характеристика квалификации, необходимая работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности» – такое определение нам дает постановление Правительства РФ от 22.01.2013 г. № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов» с изменениями и дополнениями [3]. Согласно профессиональному стандарту главное качество, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, – это умение учиться. Мобильность, готовность к переменам, ответственность и самостоятельность в принятии решений, способность к нестандартным трудовым действиям и творческий подход к осуществлению своих обязанностей и решение профессиональных задач являются характеристиками профессионального, успешного педагога, готового к работе с детьми. А неготовность к осуществлению инклюзивного образования, отсутствие необходимых компетенций при организации включения детей с ОВЗ и инвалидностью в образовательный процесс, отсутствие достаточных знаний, нежелание принимать и понимать их особые образовательные потребности тормозят и разрушают этот процесс [3], что чревато разрывом между успешными и отстающими игроками образовательного поля.

Рассматривая, как в научной литературе характеризуется понятие «готовность», можно столкнуться с его неоднозначной психолого-педагогической интерпретацией. Различные трактовки обусловлены разными подходами: одни авторы рассматривают готовность к деятельности на личностном фоне, другие – на функциональном, т.е. берут за основу состояние психических функций личности. Анализ теоретических источников по социальной педагогике и практических аспектов проблемы формирования готовности нашли отражение в работах таких авторов, как Н. Ф. Басов, М. А. Галагузова, Н. В. Гарашкина, И. А. Зимняя, В. А. Сластенин, С. В. Тетерский, А. В. Хуторской, Е. Р. Ярская-Смирнова и др. В толковом словаре В. Даля понятие «готовность» определяется как «состояние и свойство готового» [7], в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова – как «согласие сделать что-нибудь» [10]. В педагогических словарях и энциклопедиях данному понятию не уделено должного внимания. В научной литературе сформулированы и выделены этапы развития научных взглядов на проблему готовности личности к деятельности: 1) конец XIX – начало XX в. – разрабатываются вопросы нейрофизиологических механизмов регуляции, психологическая готовность рассматривается как один из механизмов успешности в деятельности; 2) 1940–1960 гг. – готовность рассматривается с позиции теории деятельности, на уровне физиологических и психологических механизмов точки зрения, мотивов, установок, потребностей; 3) с 1970-х гг. – по настоящее время разрабатывается теория психологической готовности,

обогащается понятие «психологическая готовность к труду» и вводится понятие «профессиональная готовность». К. К. Платонов в книге «Структура и развитие личности» дает такое определение «профессиональной готовности специалиста»: «субъективное состояние личности, которая считает себя способной и подготовленной к выполнению соответствующей профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять» [11, с. 45]. Е. П. Ильин определяет готовность как оптимальное рабочее состояние, которое характеризуется длительным сохранением работоспособности и возобновлением сил, адекватной реакцией на внешнее влияние, ритмичностью и синхронностью [8]. Проблема становления профессиональной готовности к педагогической и социальной деятельности рассматривается в работах В. И. Волынкина, Б. М. Игошева, В. А. Монастырского, В. А. Сластенина, и др. Личностная и психолого-педагогическая готовность к профессиональной деятельности изучалась А. Г. Асмоловым, Д.Б. Богоявленской, М. Е. Богоявленской, А. К. Марковой. Г. И. Хозяинов предлагает интерпретировать понятие «готовность» на уровне ценностных ориентации, рассматривая «готовность» как качество, состояние и динамический процесс, который подвержен изменению [14, с.23]. К. М. Дурай-Новакова, А. И. Пискунов отмечают, что готовность к педагогической деятельности заключается в усвоении специальных знаний, социальных отношений, в сформированности профессиональных качеств личности. По мнению С. И. Архангельского, готовность педагога отражается «в умении хорошо, мастерски преподавать свой предмет, доступно, глубоко излагать учебную информацию, увлекать потребностью знаний, возбуждать в них (учащихся) трудолюбие и упорство, стремление самостоятельно находить решение научных задач, развивать ширину их взглядов и гибкость мышления» [6, с. 330]. Однако до сих пор недостаточно изучен вопрос о формировании готовности социальных педагогов к работе с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях дополнительного образования. В разные культурно-исторические эпохи отношения к «особой группе людей» было самым различным – от крайне жестокого до милосердного и сострадательного. У всех таких людей наблюдается то или иное отклонение от «нормы». Следует, однако, отметить сложность в определении понятия «норма», причем не только терминологическую, но и содержательную. Например, в медицине, психологии, социологии имеются свои показатели, параметры, характеристики нормы. По мнению М. А. Галагузовой, «норма – это некое идеальное образование, условное обозначение объективной реальности, некий среднестатистический показатель, характеризующий реальную действительность, но не существующий в ней» [16, с. 92]. То, что не соответствует норме, обозначается другим словом – «отклонение». Для социальной педагогики понятия «норма» и «отклонение от

нормы» очень важны, так как используются для характеристики процесса развития и социального поведения человека. Отклонения могут носить как негативный, так и позитивный характер. Например, отклонениями от нормы в развитии ребенка являются и умственная отсталость, и талантливость, и одаренность. В социальной педагогике понятия «норма» и «отклонение» позволяют выделить определенную точку отсчета, относительно которой можно уточнять причины, вызывающие те или иные отклонения, выяснять, каким образом они влияют на процесс социализации личности, и на основе этого строить практическую социально-педагогическую деятельность. Отклонения в здоровье могут быть вызваны или наследственными факторами, или какими-либо внешними обстоятельствами. В специальном образовании физические отклонения определяются исходя из возможностей обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья. *Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья* – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий для получения образования. Такое определение дает Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [2]. *Инвалид* – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты, а лицам в возрасте до 18 лет устанавливается категория «ребенок-инвалид» [1]. Отдельные аспекты вопросов социальной и педагогической работы с инвалидами, в том числе с детьми-инвалидами, раскрыты в трудах Н. Н. Малофеева, В. В. Дегтярева, Ю. Н. Баусова, Л. Б. Будановой, Г. Г. Головиной, Е. М. Мастюковой, М. М. Семаго и др., а также в диссертационных и монографических исследованиях (Г. П. Медведева, В. Н. Запорожец, О. С. Кузьмина, И. А. Романова, Е. В. Ромашина, Э. И. Сахапова, Л. В. Цыденова и др.). В. А. Сластенин указывает «...Совокупность профессионально обусловленных требований к учителю определяется как профессиональная готовность к педагогической деятельности. В ее составе правомерно выделить, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а с другой – научно-теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма» [12, с. 32]. С. В. Алехина, Е. Л. Агафонова, М. А. Алексева подвергают научному рассмотрению профессиональную готовность и психологическую готовность с позиции деятельности. [5, с. 83–92]. М. Б. Игошев и О. С. Тоистева определяют следующие компоненты готовности к педагогической деятельности: мотивационно-ценностный (личностный) и исполнительский (процессуальный). Принимая во внимание разнообразные психолого-педагогические интерпретации профессиональной готовности будущих социальных педагогов к

работе с особыми детьми, уместно рассматривать ее с точки зрения личностно-деятельностного, системного, компетентностного подхода в сочетании с принципами воспитания гуманизации и целостности, индивидуальности и творчества, так как данный процесс является сложным.

Рассматривая работу Дома детского творчества «Ли́ра» по формированию готовности к работе с ОВЗ и инвалидами в условиях дополнительного образования, целесообразно дополнить схему В. А. Сластенина следующими компонентами, такими как инновационная, творческая, креативная, инклюзивная, билингвистическая и экстремальная профессиональная готовность. *Инклюзивную готовность* следует рассматривать с точки зрения личностно-деятельностного подхода (И. С. Якиманская, Г. А. Цукерман, И. А. Зимняя, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева,), которая заключается в индивидуальном подходе к каждому, учитывая национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности, мотивы, цели, неповторимый и уникальный психологический склад. Инклюзивная готовность «аттитюд», которую предлагает В. В. Хитрюк и И. Н. Хафизуллина [13; 14] включает в себя профессиональное мышление и профессиональное поведение педагога, которое является основой его профессионально-педагогической компетентности. Сама инклюзивная готовность обладает образовательным эффектом, содержание которого отражает намерения использовать образовательные результаты (комплекса компетенций) при решении практических задач и требований. Как показывает требование профстандарта, компетентный социальный педагог должен обладать *инновационной готовностью* (А. К. Маркова, Н. Д. Никандрова и В. А. Кан-Калика.). На теоретико-методологическом уровне проблема нововведений отражена в работах М. М. Поташника, А. В. Хуторского, В. С. Лазарева и др. с позиции личностно-деятельностного и компетентностного подхода. Под инновационной готовностью понимают способность педагога воспринимать предлагаемые педагогические инновации без отторжения, и создавать условия для их практического применения. При этом педагог должен понимать необходимость собственного роста, знать базисные основы профессиональной деятельности, критически относиться к своей деятельности, иметь собственный профессиональный опыт, быть готовым к поиску и опытно-экспериментальной работе, а деятельность учащихся должна быть направлена на приобретение личного опыта. Компетентностный подход проявляется в построении моделей социальных отношений и партнерства, когда педагог берет на себя ряд организаторских функций психолога, методиста, управленца и в каждый компонент своей деятельности закладывает инновационные подходы: цели, содержание, развитие способностей, методы. При внедрении инновационных процессов и формировании инновационной готовности

педагогической практике усиливается важность понимания культуры здоровья. Так, по мнению Н. Н. Малярчук, культура здоровья учителя представляет собой систему знаний, ценностно-смысловых установок, эмоционально-волевого опыта и его готовность к практической деятельности, направленной на познание, развитие, совершенствование и сохранения собственного здоровья и здоровья обучающихся [9]. Понятия личной экстремальной профессиональной готовности впервые было использовано в профессиях, сопряженные с рисками, стрессами, экстремальными условиями труда, физическими, эмоциональными и моральными перегрузками. В последнее время этот термин плавно переключался в систему здравоохранения и образования. Работая с «особыми детьми», педагог попадает в ситуации, вызывающие большие трудности, обязывающие к полному, крайнему, предельному напряжению сил и возможностей, фактор усталости и утомления требует напряжения для поддержания должного качества работы, а фактор внутренней неготовности и отсутствия интереса к выполняемой работе, решаемой задаче, поручению ставят под угрозу физическое здоровье. Общие и специальные (частные) педагогические принципы экстремальной подготовки достаточно подробно изложены в работах А. М. Столяренко. Напряжение, естественное стрессовое состояние, состояние эмоционального выгорания у педагогов, осуществляющих обучение детей разных гетерогенных групп, в условиях инклюзивного образования является отрицательным фактором и свидетельствует о недостаточной сформированности *экстремальной профессиональной готовности*. *Творческая готовность* или следующая ступень – *креативная готовность* частично помогает педагогу справиться со стрессами, перегрузками и моральным истощением. Она заключается в творческом или креативном подходе к своей деятельности и изменении информационной функции учебной деятельности на развивающую. Процесс творчества основывается на вдохновении автора, его способностях, а креативный процесс несет в себе прагматический элемент, заключающийся в понимании, зачем, для чего, что именно и как нужно создавать. Такое взаимодействие педагога и детей должно способствовать мобилизации творческих и креативных способностей личности, создать атмосферу творчества, сотрудничества, диалога и активизировать творческие потенциалы личности, способствовать раскрытию одаренности. Ведь дети, имеющие отклонения в физической сфере, могут иметь творческую одаренность, творческие способности, талант (Д. Б. Богоявленская, Н.С.Лейтес, А.М. Матюшкиным, Б. М. Теплов, В. Д.Шадриков). Готовность к творчеству и креативу заключается в возможности самостоятельно, целенаправленно осуществлять и корректировать педагогическую персональную деятельность по достижению проектного образа. А одним из ведущих и эффективных методов работы с особыми детьми сегодня

остается метод проектной деятельности. Поэтому при подготовке будущих социальных педагогов к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, следует обратить особое внимание на формирование данных видов готовности.

Билингвистическая готовность заключается в усвоении дактильной речи, жестового языка, на сегодняшний день вопросам профессиональной подготовки социального работника предъявляются высокие профессиональные требования (М. А. Галагузова, А. В. Мудрик, и др.). В педагогической науке разрабатываются проблемы формирования коммуникативных умений, компетентности, культуры общения социальных работников, социальных педагогов, учителей, о чем свидетельствуют кандидатские диссертации (Г. А. Кудрявцева, Н. В. Курилович, И. Г. Назарова). Включение билингвистического обучения и металингвистических знаний (жестового языка, дактильной речи) в образовательный процесс способствует преодолению коммуникативных барьеров, установлению искренних, доверительных отношений между взрослыми и детьми. Проблема формирования готовности социальных педагогов к работе с особыми детьми в условиях дополнительного образования является многосторонней, поскольку объединяет в себе психологические, социологические и педагогические аспекты. Ее необходимо рассматривать как целостное проявление внутренней активности педагога. Из проведенного анализа профессиональной подготовки будущего педагога необходимо выделить понятия творческой и креативной, инклюзивной, инновационной, билингвистической, личной экстремальной готовности к работе как устойчивого личностного образования, с заложенными знаниями, умениями и личностными качествами, мотивами, ценностями, которые определяют компетентность будущих педагогов [15]. И помогут каждому найти свой стиль, продуктивное саморазвитие в работе.

Список использованных источников

1. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ (с изм. и доп.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/10164504/> (дата обращения: 15.06.2018).
2. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.06.2018).
3. О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов: постановление Правительства РФ от 22.01.2013 г. № 23 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70304190/> (дата обращения: 15.06.2018).

4. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н (с изм. от 25.12.2014) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>(дата обращения: 15.06.2018).
5. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании/ С.В. Алехина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова //Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. –С.83–92.
6. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы / С.И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
7. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст. / В. И. Даль; совмещ. ред. изд. В. И. Даля и И. А. Бодуэна де Куртенэ; [науч. ред. Л. В. Беловинский]. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2009. – 573 с.
8. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 509с.
9. Малярчук, Н.Н. Культура здоровья педагога: монография / Н.Н. Малярчук. – Тюмень: Изд-во Тюменск. гос. ун-та, 2008. – 192 с.
10. Ожегов, С. Толковый словарь русского языка[Электронный ресурс]/ С.Ожегов, Н. Шведов. – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/ozhegov/>(дата обращения: 01.06.2018).
11. Платонов, К. К. Структура и развитие личности/ К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
12. Слостенин, В.А. Педагогика : учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов;под ред. В.А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
13. Хафиуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И. Н. Хафиуллина. – Астрахань, 2008. – 213 с.
14. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис. ... докт.пед. наук : 13.00.08/ В. В. Хитрюк. – Калининград, 2015. – 390 с.
15. Хозяинов, Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя/ Г. И. Хозяинов. – М. :Высш. школа, 1988. – 166 с.
16. Штинова, Г. Н. Социальная педагогика / Г.Н. Штинова, М.А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова; под общ. ред. докт. пед. наук, проф. М.А. Галагузовой. – М. :ВЛАДОС, 2008. – 260 с.

ПУБЛИКАЦИИ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАФЕДРЫ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ (2018 год)

УДК 37.061

О РОЛИ ПОТЕНЦИАЛА ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зубова Е. И.,

канд. пед. наук, доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра воспитательных систем

Россия, г. Москва,

E-mail: elena-zubova@rambler.ru

Аннотация. В статье речь идет о важной роли использования воспитывающей среды общеобразовательной организации в условиях поликультурного образования. В статье представлен анализ исследований зарубежных и российских педагогов по изучению влияния воспитывающей среды на развитие личности обучающегося.

Annotation. The article deals with the important role of using the educational environment of the educational organization in the conditions of multicultural education. The article presents an analysis of the studies of foreign and Russian teachers on the influence of the educational environment on the development of the personality of the student.

Ключевые слова: среда; воспитывающая среда; поликультурное образование.

Keywords: wednesday, educational environment; multicultural education.

Когда речь идет о поликультурном образовании, мы говорим об образовании, построенном на подготовке обучающихся к жизни в многонациональной и поликультурной среде. В многонациональном российском обществе проблема поликультурного образования особенно актуальна. Целью поликультурного образования является воспитание толерантного человека, умеющего общаться, сотрудничать с людьми разных национальностей, вероисповедания, уважающего людей другой культуры, умеющего жить с ними. Обучающиеся, узнающие в школе, что такое толерантное отношение к другим, получают основы нравственности, необходимые им в дальнейшем в жизни. «В течение жизни у каждого человека формируется индивидуальная основа

динамических процессов анализа, синтеза, абстракции и обобщения. Приобретаемые с возрастом и в процессе обучения знания существенно влияют на развитие этих процессов», – считает Е.М. Коваленко [6].

В условиях поликультурного образования «разработка эффективности построения воспитывающей среды, направленной на формирование толерантности, является актуальной проблемой» [4; 5]. Решение этой проблемы может быть найдено при использовании потенциала воспитывающей среды общеобразовательной организации.

Педагог, изменяя в нужном направлении развитие среды, актуализируя или «приглушая» характеристики ее разных компонентов, может не только воздействовать на обучающегося и воспитывать его, но и оказывать непосредственное управление. Такая среда, по мнению многих ученых, может считаться воспитывающей.

Отличительная особенность воспитывающей среды заключается в наличии цели воздействия на воспитательный процесс – «социальная среда может воздействовать непреднамеренно, стихийно, воспитатель же целенаправленно руководит развитием» [2].

В педагогике и психологии принятие данной точки зрения породило возможность решения педагогических задач на основе применения, так называемого, средового подхода. Так, еще Я.А. Коменский в своих трудах отмечал, что «точный порядок школы надо заимствовать от природы», необходимо исходить из наблюдений «над теми процессами, которые повсюду проявляет природа в своих действиях» [7]. Продолжая идеи Я.А. Коменского, А. Дистервег писал о «необходимости учета места и времени, в которых родился человек и в которых ему предстоит жить» [3].

Известный зарубежный педагог М. Монтессори подчеркивала важность средового подхода в воспитании. В работе с детьми М. Монтессори заметила, «что мышление ребенка – это губка, которая без разбора впитывает в себя образы внешнего мира, не подразделяя их на «хорошие» и «плохие», «полезные» и «бесполезные» и т.д. Исходя из этого, предметная и воспитывающая среда, окружающая ребенка, приобретает огромное значение» [9].

О значении воспитывающей среды в целях формирования личности ребенка К.Д. Ушинский писал: «Пока не будет у нас такой среды, в которой бы свободно и широко, на основании науки формировались педагогические убеждения... общественное образование наше будет лишено основания. Человек развивается только в обществе. Развитием человека я называю тот процесс, которым он ближе и ближе приближается к своей человеческой сущности, к своему человеческому назначению, более и более сознает его и выражает это сознание в своих действиях» [13].

Сторонниками мнения о том, что среда оказывает значительное влияние на развитие ребенка, являлись А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой. Среду они отождествляли с воспитанием в ней, именно среду они превращали в центральное понятие. А.С. Макаренко считал, что воспитывает не сам воспитатель, а среда.

В начале XX века интерес к воспитывающей среде повысился: у педагогов (В.В. Воронов, В.Д. Иванов, Н.Н. Иорданский, М.В. Крупенина, А.П. Пинкевич, И.Ф. Харламов, С.Т. Шацкий, и др.), психологов (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.С. Моложавый и др.), физиологов и рефлексологов (А.А. Аркин, М.С. Бернштейн, В.М. Торбек и др.).

Проанализировав работы исследований авторов, можно увидеть, что стратегия реализации средового подхода определялась исследователями в зависимости от образовательных и воспитательных целей личности и возможностей среды в педагогическом процессе. Однако объединяющим фактором исследований данной предметной области является акцентирование внимания на влияние внешних факторов, на развитие личности в среде и воспитании, что привело к возникновению понятия «воспитывающая среда» [12].

Так, Н.Н. Иорданский писал в своем исследовании: «Вопрос о роли и значении среды при воспитании – не новый, но в его трактовке часто отсутствует ясное, отчетливое преломление ее непосредственно в жизни и психике детей. Все переплетается со средой взрослых и рассматривается с их точки зрения. Сильное влияние на такую постановку изучения среды имеет современная тенденция насытить детей современностью, ее требованиями, острыми задачами современного политического момента». Результатом исследования явились выводы, раскрывающие взгляд автора на свойства воспитывающей среды и работе педагога в ней, а именно: 1) для того, чтобы «завладеть» душой ребенка, необходимо приложить как можно больше усилий со стороны учителя; 2) возраст влияет на глубину воздействия среды; 3) «чем более детская среда, тем больше непринужденности в поведении детей, которая возрастает особенно там, где между детьми и взрослыми мало внутренней связи и сближения» [10]; 4) только высоко идеализированная среда может исправить испорченного ребенка.

Н.Е. Щуркова определяет «воспитывающую среду» как «совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально – ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру» [14].

Ю.С. Мануйлов интерпретирует данный термин с функциональной точки зрения и приходит к выводу о том, что воспитывающая среда есть «то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и

«осредняет» личность». Важный вывод, сформулированный автором, - «схема педагогического процесса: «ребенок←среда←педагог», дает модель педагогического управления процессом формирования и развития личности и делает убедительным идею управления посредством среды» [8].

Содержащаяся в данном утверждении схема, как обобщение исследований, осуществленное Ю.С. Мануйловым, еще раз подтверждает тот факт, что воспитывающая среда является, с одной стороны, управляемым элементом со стороны педагога и, с другой стороны, управляющим (воздействующим) объектом на воспитанника.

Б.М. Бим-Бад, придерживаясь похожей точки зрения, считал, что воспитывающая среда – это «естественная стихия учения и воспитания, заимствованная из процессов непреднамеренной социализации и состоит в надлежащем воздействии не на детей, а на окружающую их обстановку, среду их жизнедеятельности, с которой дети взаимодействуют» [1].

Полученные в ходе исследования Л.И. Новиковой, А.Т. Куракина выводы о том, что в среде всегда есть вероятность стихийного влияния на ребенка, представляют большой интерес. Нельзя не согласиться с мнением автором о том, что такие влияния невозможно предусмотреть и предотвратить, но о них необходимо знать педагогу для того, чтобы искусственно созданная среда позволяла вносить коррективы в воспитательный процесс, сглаживая и устраняя влияние среды, либо применяя их для достижения образовательных и воспитательных целей.

М.П. Нечаев определяет воспитывающую среду как «самоорганизующуюся духовную общность, возникающую в межсубъектном взаимодействии, относительно целей воспитания задающую организационный порядок, образ жизни, виды деятельности, в которые включаются учащиеся школы, и способствующая самореализации как учащихся, так и педагогов, выступающая как контекст становления и развития их личностей» [11].

Анализируя исследования А.Т. Куракина, М.П. Нечаева, Л.И. Новиковой и др. авторов, необходимо отметить тот факт, что влияние воспитывающей среды может служить своеобразным средством для реализации намеченных воспитательных или образовательных целей, что важно в условиях поликультурного образования.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что воспитывающая среда оказывает опосредованное влияние на воспитуемого, взаимодействие с ней приводит к развитию личностных качеств и духовно-ценностной ориентации обучающегося, а также его социализация в обществе. Таким образом, если рассматривать воспитывающую среду общеобразовательной организации и ее влияние на воспитание обучающихся, то

очевидно, что среда, как многообразие различных социальных групп, характеризующихся культурными ценностями, нормами поведения и морали, традициями и обычаями, может являться средством для реализации воспитательных целей в условиях поликультурного образования. И, таким образом, можно резюмировать, что воспитывающая среда общеобразовательной организации в условиях поликультурного образования обладает огромным педагогическим потенциалом и ресурсами, раскрытие и применение которых привело бы к качественному изменению воспитывающей среды, разрабатываемой педагогом.

Список использованных источников

1. Бим-Бад, Б.М. Законы воспитывающей и обучающей педагогической среды : [Электронный ресурс] / Б.М. Бим-Бад. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=581.
2. Воронов, В.В. Педагогика школы в двух словах [Текст]: Конспект-пособие: [для студентов и учителей]. / В.В. Воронов // М.: Просвещение. –190 с.
3. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 203 с.
4. Зубова, Е.И. Эффективность построения воспитывающей среды, направленной на формирование толерантности, в образовательной организации / Е.И. Зубова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – Том 6. № 6. Часть 1. – С. 125-129.
5. Зубова, Е.А., Нечаев, М.П. Проектирование и развитие толерантно воспитывающей среды в условиях социального многообразия: монография / Е.И. Зубова, М.П. Нечаев. – М. АСОУ, 2016. – 120 с.
6. Коваленко, Е.М. Особенности когнитивной дифференцированности, интеллектуального и личностного развития студентов среднего медицинского учебного заведения: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е.М. Коваленко // М., 2005. – 178 с.
7. Коменский, Я. А. Педагогическое наследие / Я.А. Каменский, Д. Локк, Ж. Руссо, И.Г. Песталотти. – М : Педагогика, 1989. –416 с.
8. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Майнулов // 2-е изд. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академ. службы, 2002. – 156 с.
9. Монтессори, М. Мой метод / М. Монтессори. – М. : АСТ, 2006. – 352 с.
10. Назарова, Л.Д. Педагогический мониторинг в реализации возможностей воспитывающей среды общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.Д. Назарова. – Екатеринбург, 1999. – 163 с.

11. Нечаев, М.П. Управление воспитательным процессом в общеобразовательной организации: учебное пособие / М.П. Нечаев. – М.: АСОУ, 2017. – 148 с.
12. Нечаев, М.П., Фролова, С.Л., Куницына, С.М. Проблема развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы: от истории к современности: монография / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова, С.М. Куницына. – М.: АСОУ, 2017. – 100 с.
13. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология / под ред. А.И. Пискунова, Г.С. Костюна, Д.О. Лордкипанидзе, М.Ф. Шабаевой. – М.: Педагогика, 1974. – Т.1. – 547 с.
14. Щуркова, Н.Е. Практикум по педагогической технологии [Текст] /Н. Е. Щуркова // М.: Педагогическое общество России, 1998. – 234 с.

УДК 371

ВОСПИТЫВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕТСКОГО САДА

Коваленко Е. М., канд. психол. наук,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра воспитательных систем, доцент

Россия, г. Москва

E-mail: e.m.kovalenko@bk.ru;

Ермолина Н. В.,

МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 6 «Звездочка»»,

заведующий

Россия, Московская обл. г. Ивантеевка

E-mail: nv.ermolina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы воспитывающего потенциала образовательной среды дошкольной образовательной организации.

Abstract. In article questions of the bringing-up potential of the educational environment of the preschool educational organization are considered.

Ключевые слова: воспитывающий потенциал, образовательная среда, дошкольная организация.

Keywords: the bringing-up potential, the educational environment, the preschool organization.

Дошкольная образовательная организация – это «среда обитания» ребят-дошкольников, способствующая реализации всех основных направлений развития детей [2]. Среда, в которой они проводят немалую часть времени: здесь дети играют, рисуют,

едят, лепят, спят, общаются с друзьями и педагогами. В этом учреждении протекает их естественная жизнь, создавая предпосылку для решения двух немаловажных взаимосвязанных вопросов. Во-первых, значительно приближает учебно-воспитательные обстоятельства к реалиям детской жизни, что способствует личностному принятию их дошкольником; во-вторых, учит детей действовать и общаться в обстоятельствах, предельно приближенных к социальной жизни человека. Другими словами, становление дошкольника как субъекта развития потребует создания особой образовательной среды в дошкольной организации.

Сегодня в педагогической науке скоплен богатый опыт в вопросах внедрения средового подхода в систему образования на разных ее ступенях [5; 8; 10; 12; 13; 16 и др.]. Рассматривая исследования в области реализации средового подхода в дошкольном образовании, мы установили, что, большинство авторов использует такие понятия как «развивающая среда» [9 и др.], «предметно-развивающая среда» [15 и др.], «предметно-пространственная среда» [1 и др.]. Исследователями определяются эти понятия, проектируются, разрабатываются модели, создаются данные виды сред дошкольных организаций, выявляются критерии оценки качества среды и(или) эффективности ее внедрения. Имеющиеся в научно-педагогической литературе в настоящее время многочисленные определения понятия «образовательная среда», не раскрывают, на наш взгляд, содержание данного феномена применительно к системе дошкольного образования. Например, А.К. Сорина трактует данный термин, как «функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются разноплановые групповые взаимосвязи» [14]. Это определение не учитывает специфику образовательного процесса в детском саду, не дает ясного суждения о взаимодействующих группах и видах и конечных целях взаимодействия. Обнаружить эти аспекты образовательной среды, по нашему мнению, и есть важная педагогическая задача, поскольку, только располагая основными отличительными видовыми свойствами объекта, в исследовании образовательной среды детского сада, можно построить его в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования [2]. Также, имеются неразработанные вопросы оценки качества образовательной среды и эффективности ее внедрения в образовательный процесс ДОО. Мы считаем, что в систему критериев оценки образовательной среды детского сада, выделяемую авторами исследований, заложены, в первую очередь, требования ФГОС дошкольного образования, определяемые цели образовательного процесса ДОО высшего порядка [2]. По мнению Н.Д. Епанчинцевой, оценивая эффективность внедрения разработанной модели развивающей среды детского сада, в качестве таких критериев выступают улучшение «материально-технических и

медико-социальных условий», «повышение эмоционального комфорта в создании групповых минисред, размещении в них игрового и дидактического материала для организации разнообразной и коллективной деятельности детей», «создание уголков русского быта» «участие детей в коллективных играх» и т.д. А.К.Сориной, например, для этого используются такие показатели, как количество проведенных научно-методических семинаров, улучшение материально-технической базы детского сада, снижение текучести кадров и рост их квалификации и др. С точки зрения Е.Д. Висангириевой результаты внедрения модели предметно-пространственной среды в практику работы ДОО анализируются как «системные изменения в образовательном пространстве ДОО» и «изменения отношения педагогов к инновационным технологиям» [1]. Бесспорно, использование таких подходов к оценке эффективности внедрения моделей или проектов образовательной среды в практику работы детского сада или оценки ее качества является односторонним. Образование, как педагогический процесс, нацелено на обучение и воспитание дошкольников, которые в будущем станут личностями, способными к интеллектуальному труду и имеющими своей главной целью активное участие в процессе создания интеллектуального потенциала государства, становления и развития высших потребностей личности, гражданского и духовного возрождения общества. Благодаря этому оценить образовательную среду детского сада возможно по тем образовательным и воспитательным целям, которые ставятся как перед коллективом дошкольной организации, так и перед российским дошкольным образованием, в целом. Поэтому, в систему критериев эффективности реализации образовательной среды детского сада должны быть добавлены показатели, способные представить динамику всестороннего развития воспитанника ДОО [2].

Более того, требования к дошкольному образованию формируются с учетом мнения родителей воспитанников, что тоже должно учитываться при разработке системы критериев оценки образовательной среды ДОО. Далее, такие исследователи как К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, П.Ф. Лесгафт, Н.В. Крупенина, А.Г. Калашников, Н.М. Борытко, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др. доказывают способность образовательной среды оказывать воспитательное действие на дошкольника. И, по мнению М.П. Нечаева, именно это действие определяет возможность возникновения воспитывающего потенциала среды [11]. Важность воспитательной составляющей образовательной среды актуализирует вопрос исследования закономерностей развития воспитывающего потенциала, а также частных принципов его реализации для ДОО [11].

В условиях введения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования педагогическое сообщество приходит к пониманию того, что

духовно-нравственное развитие и воспитание личности является фактором управления процессом социализации и осуществляется посредством организации образования и жизнедеятельности детей, формирования детско-взрослой общности в образовательной среде дошкольной образовательной организации [11]. По мнению Е.И. Зубовой и М.П. Нечаева, в условиях социального многообразия проблема использования среды в качестве управляющего элемента в процессе развития личности становится все более актуальной. Так, изменив в необходимом направлении развитие среды, актуализируя или «приглушая» характеристики ее различных компонентов, возможно не только влиять и воспитывать ребенка, но и оказывать опосредованное управление [3]. Задача воспитателя в условиях социального многообразия – помочь ребенку реализовать свои возможности к самоутверждению и самореализации через многообразие интересов [4]. В заключение хотелось бы отметить, что в дошкольной образовательной организации, как показывает историко-педагогический анализ, возможно и необходимо создать условия для обучения и воспитания детей дошкольного возраста, учитывая требования государства, родителей и потребности развития ребенка, направленные на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста. Одним из таких условий, согласно ФГОС ДО, является создание образовательной среды ДОО [6].

Список использованных источников

1. Висангириева, Е.Д. Проектирование социокультурной предметно-пространственной среды развития ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Е.Д. Висангириева. – Ростов н/Д: Рост. гос. пед. ун-т, 2003. – 223 с.
2. Ермолина, Н.В. Воспитывающий потенциал образовательной среды дошкольной образовательной организации: проблемы и перспективы решения / Н.В. Ермолина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 2. – С. 115-118.
3. Зубова, Е.И., Нечаев, М.П. Проектирование и развитие толерантно воспитывающей среды в условиях социального многообразия: монография / Е.И. Зубова, М.П. Нечаев. – М. АСОУ, 2016. – 120 с.
4. Зубова, Е.И. [Теоретические основы развития воспитывающей среды в условиях социального многообразия](#) [Электронный ресурс] / Е.И. Зубова // Теория и практика общественного развития (электронный журнал). – 2014. – № 13. – Режим доступа: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/13/pedagogics/zubova.pdf. – С. 109-113.

5. Кассина, Р.А. Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Р.А. Кассина. – Н. Новгород: Волж. гос. инженер.-пед. ун-т., 2006. – 22 с.
6. Коваленко, Е.М., Ермолина, Н.В. Воспитывающий потенциал музейной педагогики в детском саду // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2017. – № 3. – С. 583-586.
7. Коваленко, Е.М., Ермолина, Н.В. Реализация аспектов воспитания в дошкольной организации. Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-4. – С.210-212.
8. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании. – Костанай: МЦСТ, 1997. – 242 с.
9. Машарина, М.В. Развивающая предметно-пространственная среда как условие формирования основ экологической культуры детей дошкольного возраста: дисс... канд.пед. наук / М.В. Машарина. – Архангельск, 2004. – 171 с.
10. Нечаев М.П. Развитие воспитательной среды дошкольной образовательной организации в условиях ФГОС ДО / М. П. Нечаев // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 6. – С. 4-8.
11. Нечаев, М.П., Романова, Г.А. Интерактивное взаимодействие детей и взрослых в дошкольной образовательной среде: методическое пособие / М.П. Нечаев, Г.А. Романова. – М.: УЦ «Перспектива», 2018. – 184 с.
12. Петренко, А. И. Развитие воспитывающего потенциала образовательной среды школы в контексте личностной стратометрической модели / А.И. Петренко // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2017. – № 4. – С. 123-130.
13. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры/ В.И. Слободчиков // Новые ценности образования. – 1997. – Вып. 7. – С. 183.
14. Сорокина, А.К. Проектирование образовательной среды дошкольного образовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.К. Сорокина. – СПб.: СПАППО, 2005. – 197 с.
15. Стрелкова, Л.П., Смывина, Л.А., Петровский, В.А., Кларина, Л.М. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / Л.П. Стрелкова, Л.А. Смывина, В.А. Петровский, Л.М. Кларина. – М.: Новая школа, 1993. – 102с.
16. Ясвин, В.А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ИТОГОВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ КАФЕДРАЛЬНОЙ НИР «РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

*Нечаев М.П., доктор педагогических наук, доцент,
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
кафедра воспитательных систем, зав. кафедрой,
Россия, г. Москва,
E-mail: mpnechaev@mail.ru*

Аннотация. В статье представлены итоговые результаты научно-исследовательской работы кафедры воспитательных систем Академии социального управления по теме «Развитие воспитательной среды в условиях стандартизации образования». Приводятся отчётные материалы, показывающие научную новизну, теоретическую и практическую значимости проведённого исследования.

Abstract. The article presents the final results of the research work of the Department of educational systems of the Academy of social management on the theme «development of educational environment in the conditions of standardization of education». The report materials showing scientific novelty, theoretical and practical significance of the conducted research are presented.

Ключевые слова: научное исследование; научно-исследовательская работа; воспитание; воспитательная среда; результаты научно-исследовательской работы.

Keywords: scientific research; scientific research; education; educational environment; the results of the research work.

Инновационное развитие ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» с целью реализации государственной программы «Образование Подмосковья» на 2014-2025 годы и приоритетных научных направлений Московской области необычайно остро актуализировало проблему повышения качества научно-исследовательской работы (НИР) и её практико-ориентированной результативности.

В этой связи представим опыт организации и проведения научных исследований кафедры воспитательных систем АСОУ, позволивший на основе аккумуляции ресурсов кадрового потенциала профессорско-преподавательского состава кафедры и её социальных партнёров получить синергетический эффект, умножив усилия всех субъектов совместной деятельности и резко повысив результативность кафедральной НИР.

В сфере образования в последнее время происходят существенные преобразования, принимается большое количество нормативных документов, стандартизирующих

деятельность образовательных организаций. Педагогам, занимающимся вопросами организации воспитательного процесса, отрадно отмечать, что воспитание духовно-нравственного человека, компетентного гражданина России признается приоритетным направлением государственной образовательной политики.

Проблема воспитательной среды и её влияния на развитие личности занимает одно из центральных мест в системе проблем современного образования. В настоящее время внимание учёных привлекает изучение педагогического потенциала воспитательной среды и возможностей его использования в процессе становления личности.

Активное внимание к данному вопросу обусловлено широким распространением в педагогической практике идей средового подхода, что на уровне обыденного сознания определяется как отношение человека к среде и среды к ребёнку, детям, а в научном: плане – как теорию и технологию опосредованного управления (через среду) процессами формирования и развития личности ребёнка.

В Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (ФГОС ОО) подчёркивается, что для реализации целей, поставленных в «Законе об образовании в Российской Федерации», необходимо формирование целостной образовательной среды, предъявляющей обучающимся социокультурные, духовно-нравственные ценности и способствующей их духовно-нравственному развитию и воспитанию, становлению гражданской идентичности [8]. Именно такая среда в педагогической науке называется воспитательной.

В этой связи с 2014 по 2018г.г. кафедра воспитательных систем ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» осуществляла научно-исследовательскую работу (НИР) по теме *«Развитие воспитательной среды в условиях стандартизации образования»*.

Объектом данного исследования явилась образовательная среда общеобразовательной организации.

Предметом – воспитательная среда общеобразовательной организации и её развитие в условиях стандартизации образования.

Цель исследования заключалась в определении организационно-педагогических условий развития воспитательной среды образовательной организации в условиях стандартизации образования.

В течение пяти лет в ходе НИР решался широкий круг исследовательских задач. Отметим наиболее значимые *задачи исследования*:

1. Определить теоретико-методологические основания развития воспитательной среды образовательной организации в условиях реализации ФГОС ОО.

2. Разработать и апробировать модель образовательной среды школы, которая предназначена для поиска, актуализации, реализации и дальнейшего развития её воспитывающего потенциала в условиях стандартизации образования.

3. Разработать и апробировать праксиологическую модель использования интерактивных технологий в организации взаимодействия участников воспитательной среды.

4. Определить направления и механизмы развития воспитательной среды современной образовательной организации.

5. Разработать научно-методические рекомендации для массовой педагогической практики по развитию воспитательной среды в условиях стандартизации образования.

При решении вышеобозначенных задач в ходе исследования нами использовались следующие *методы*: теоретический анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; изучение и обобщение практики управления общеобразовательными организациями; педагогическое моделирование; педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, педагогическая экспертиза; опытно-экспериментальная работа; статистические методы обработки данных.

Основными *содержательными характеристиками* НИР являлись: развитие воспитывающего потенциала образовательной среды в условиях реализации ФГОС ДОО и ФГОС ОО, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся в образовательной среде, организация внеурочной деятельности обучающихся, управление воспитательным процессом в образовательной организации.

По итогам НИР кафедрой воспитательных систем получены следующие *результаты исследований*:

1. Определены теоретико-методологические основания развития воспитательной среды образовательной организации в условиях стандартизации образования:

- уточнён и расширен понятийный аппарат теории развития воспитательной среды образовательной организации, введены понятия «потребная образовательная среда» и «воспитательный потенциал образовательной среды»;

- определена и обоснована феноменологическая (гуманистическая) парадигма воспитательной среды;

- выявлены и обоснованы методологические подходы к развитию воспитательной среды образовательной организации (средовой, культурологический, синергетический, личностно-ориентированный, аксиологический, акмеологический, антропологический, системно-деятельностный, компетентностный, цивилизационный, квалиметрический, ресурсный) [5].

2. Разработана и апробирована праксиологическая модель развития воспитательной среды образовательной организации, обеспечивающая преемственность всех уровней общего образования. Реализация разработанной модели представлена в виде технологии внедрения модели развития воспитательной среды. Данная технология является нормой деятельности, определяющей:

- этапы технологии, их технологические характеристики и условия осуществления;
- ресурсное (кадровое, материальное) и методическое обеспечение технологии управления развитием воспитательной среды;
- условия эффективности организации воспитательной среды.

3. Разработана и апробирована праксиологическая модель использования интерактивных технологий в организации взаимодействия участников воспитательной среды. Реализация модели представлена комплексом интерактивных форм и методов (дискуссионных, игровых и тренинговых) в образовательной среде при работе со всеми участниками образовательных отношений (обучающимися, родителями обучающихся, педагогами и социальными партнёрами образовательной организации).

4. Определены наиболее значимые направления развития воспитательной среды, реализуемые в образовательных отношениях детско-взрослого коллектива (методическое, психолого-педагогическое (психологическое и образовательное), организационно-управленческое). По каждому направлению:

- поставлены цели и задачи;
- обозначены возможные формы их реализации;
- сгруппированы функции деятельности педагога (**ведущие, сопутствующие и соподчиненные**);
- спрогнозированы ожидаемые результаты от реализации направлений, которые позволят не только развить воспитательную среду образовательной организации, используя позитивные и минимизируя негативные воздействия внешней среды, но и окажут влияние на развитие внешних сред.

5. Разработаны и тиражированы научно-методические рекомендации для массовой педагогической практики по развитию воспитательной среды в условиях стандартизации образования. Рекомендации по направлению «Совершенению деятельности классных руководителей» изданы в периодической серии методических пособий АСОУ (18 выпусков). Рекомендации руководящим и педагогическим работникам образовательным организациям в форме электронных образовательных ресурсов внедрены в систему дополнительного профессионального образования при реализации программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Всего сотрудниками кафедры воспитательных систем за 2014-2018г.г. по теме НИР представлено:

- результатов фундаментальных научных исследований (теория) – 18;
- результатов прикладных научных исследований и экспериментальных разработок (методика, алгоритм) – 161.

Результаты, основные конструктивные и технологические характеристики научного исследования нашли своё отражение в девяти изданных монографиях. Некоторые из них представлены в библиографическом списке нашей статьи [2; 4; 5; 6].

Издано более 350 статей общим объемом 140 п.л. (в том числе 85 в журналах, входящих в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендуемых ВАК РФ) и 36 пособий общим объёмом 288 п.л. Некоторые из них представлены в библиографическом списке нашей статьи [1; 3; 7; 9; 10]. Также подготовлены к публикации для издания в АСОУ: 1 монография, 2 методических пособия и 26 статей.

В ходе НИР на кафедре под научным руководством Нечаева М.П. подготовлены и защищены две кандидатские диссертации по темам «Управление развитием поликоммуникативной образовательной среды» (Мизадронцева М.В.) и «Развитие воспитывающей среды общеобразовательной организации в условиях социального многообразия» (Зубова Е.И.), завершено диссертационное исследование на соискание учёной степени кандидата педагогических наук «Развитие воспитывающего потенциала образовательной среды дошкольной образовательной организации» (Ермолина Н.В.). Пять аспирантов продолжают диссертационные исследования по проблемам развития воспитательной среды под научным руководством докторов педагогических наук Нечаева М.П. и Фроловой С.Л.

Важным аспектом научной деятельности является реализация Концепции сетевого культурно-образовательного проекта «Россия-Индонезия: диалог образовательных систем», которая была утверждена Учёным советом АСОУ и в настоящее время активно развивается в практической научно-образовательной деятельности двух стран. С 2017г. создана академическая экспериментальная площадка (АЭП) АСОУ по теме «Проектирование сетевой площадки межкультурной коммуникации: «Развитие личности в поликультурной образовательной среде». По программе АЭП ведут совместную экспериментальную работу 23 образовательные организации Московской области Российской Федерации и 27 школ Республики Индонезия.

Далее отдельно остановимся на *мероприятиях по внедрению результатов НИР в образовательную и социальную практику Московской области:*

1. Результаты НИР представлялись сотрудниками кафедры и обсуждались на 87 конференциях и форумах различных уровней. Среди них особо отметим конференционные мероприятия, организованные при активном участии кафедры воспитательных систем и ставшие уже традиционными:

- Московский международный образовательный салон (ММСО-2017, ММСО-2018, г. Москва, ВВЦ);

- Международная научно-практическая интернет-конференция «Непрерывное образование специалистов в современных условиях: новый дизайн» (2015, 2016, 2017, 2018г.г., г. Москва, АСОУ);

- Международная научно-практическая интернет-конференция «Развитие культурно-образовательной среды как фактор самореализации личности» (2017, 2018г.г., г. Москва, АСОУ);

- Международная научно-практическая конференция «Воспитание подрастающего поколения в современных социокультурных условиях: проблемы и перспективы» (2014, 2015, 2016, 2017, г.г., г. Москва, АСОУ);

- Международная научно-практическая конференция «Дошкольное образование: новые смыслы и решения» (2016, 2018, г.г., г. Москва, АСОУ);

- Всероссийские Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами (2014, 2015, 2016, 2017, 2018г.г. Москва, МПГУ);

- Академическая научно-практическая конференция «Научно-исследовательская работа как фактор развития образовательного пространства АСОУ и Московской области» (2016, 2017, 2018 г.г., г. Москва, АСОУ);

- Межкафедральная научно-практическая сессия «Развитие воспитательной среды образовательной организации: проблемы, поиски, находки» (2015, 2016, 2017г.г., МО, Домодедовский р-он, ДОЛ «Бугорок») и др.

2. Результаты НИР представлялись сотрудниками кафедры и их академическими экспериментальными площадками на 137 научно-практических мероприятиях в области интеграции науки и образования. Среди них отметим региональные научно-практические и проблемно-тематические семинары, проводимые как на базе АСОУ, так и в городах Московской области (Балашиха, Воскресенск, Ивантеевка, Королёв, Пушкино, Серебряные Пруды, Серпухов, Руза и др.).

3. Разработка и реализация новых программ дополнительного профессионального образования (ДПП). В 2016-2018г.г. разработаны и реализованы две ДПП ПП «Менеджмент в образовании» («Управление взаимодействием участников образовательных отношений», «Эффективное управление образовательной средой в

условиях стандартизации)), по которым обучено 172 руководящих работника общеобразовательных организаций (5 учебных групп). На сегодняшний день кафедра предлагает 21 ДПП ПК. Все программы размещены в среде дистанционного обучения АСОУ. Десять программ кафедры вошли в список 120 программ, которые участвовали в реализации приоритетного проекта «Новая система электронного повышения квалификации учителей» Московской области. Авторы четырех программ сотрудничали с компанией «Новый диск», которая является одним из крупнейших издателей и дистрибьюторов мультимедийного программного обеспечения, обучающих программ и видеопродукции на территории России и стран СНГ. Кафедра приступила к разработке электронного смарт-курса «Внеурочная деятельность обучающихся: от проектирования к реализации» и комплекса электронных микромулей.

4. Тиражирование методических рекомендаций из серии «Совершенствование деятельности классных руководителей». За время ведения НИР опубликовано 18 выпусков по различным направлениям развития воспитательной среды школы. В 2018г. издано два выпуска серии и два подготовлены к печати.

Таким образом, *практическая значимость* исследования «Развитие воспитательной среды в условиях стандартизации образования» заключается в том, что полученные результаты НИР могут быть использованы преподавателями, реализующими дополнительные профессиональные программы (программы повышения квалификации, программы профессиональной переподготовки), для подготовки к лекциям; педагогическими и руководящими работниками образовательных организаций, реализующими основные общеобразовательные программы согласно ФГОС ОО, для организации воспитательной работы с обучающимися, а также специалистами, занимающимися проблемами воспитания детей. Результаты НИР могут быть рекомендованы к внедрению на федеральном, региональном, институциональном и муниципальном уровнях образовательных систем при глубоком изучении всех результатов исследования. *Область применения:* педагогика, воспитание, педагогика общего образования, педагогика высшего образования, педагогика дополнительного образования. Реализация тематической кафедральной НИР позволит не только решить ряд научных задач по приоритетным направлениям развития образования, но и обогатить педагогическую практику необходимыми методическими разработками.

Список использованных источников

1. Антонова, Л.Н., Зубова, Е.И. Воспитание в условиях социального многообразия: взаимодействие семьи и школы / Л.Н. Антонова, Е.И. Зубова // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2016. – № 4 (10). – С. 3-8.

2. Зубова, Е.А., Нечаев, М.П. Проектирование и развитие толерантно воспитывающей среды в условиях социального многообразия: монография / Е.И. Зубова, М.П. Нечаев. – М. АСОУ, 2016. – 120 с.
3. Куницына, С.М., Фролова, С.Л. Развитие нравственно-правовой компетентности участников образовательных отношений: учебно-методическое пособие / С. М. Куницына, С.Л. Фролова. – М.: УЦ «Перспектива», 2017. – 172 с.
4. Нечаев, М.П., Мошнина, Р.Ш., Шевелева, Н.Н. Организации внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС начального, основного и среднего общего образования: монография / М.П. Нечаев, Р.Ш. Мошнина, Н.Н. Шевелева. – М.: АСОУ, 2017. – 176 с.
5. Нечаев, М.П., Фролова, С.Л., Куницына, С.М. Проблема развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы: от истории к современности: монография / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова, С.М. Куницына. – М.: АСОУ, 2017. – 100 с.
6. Петренко А. И. Воспитательное воздействие через коммуникацию. Хочешь изменить партнера – изменись сам: монография / А.И. Петренко. – М.: АСОУ, 2018. – 168 с.
7. Усова, С.Н. Перспективы и риски реализации внеурочной деятельности в основной школе / С.Н. Усова // Коррекционно-развивающее образование. – 2015. – № 3. – С. 22-28.
8. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
9. Фролова, С.Л. Воспитательный потенциал рефлексивно-диалогических технологий / С.Л. Фролова // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2017. – № 9. – С. 23-27.
10. Фролова, С.Л. Реализация средового подхода к воспитанию: история и современность / С.Л. Фролова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 4 (53). – С. 108-110.

НАУЧНЫЙ ПОИСК РАЗВИТИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ СРЕДЫ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

*Нечаев М.П., доктор педагогических наук, доцент,
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
кафедра воспитательных систем, зав. кафедрой,*

Россия, г. Москва,

E-mail: mpnechaev@mail.ru

Аннотация. В статье обобщается опыт проведения академического научного исследования «Проектирование и реализация системы профориентации в многопрофильном региональном вузе (на примере ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»)». Представлены основные результаты второго года научно-исследовательской работы кафедры воспитательных систем.

Abstract: The article summarizes the experience of academic research «Design and implementation of career guidance system in a multidisciplinary regional University (on the example of GBOU in MO «Academy of social management»)». The main results of the second year of research work of the Department of educational systems are presented.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа; академическое научное исследование; профориентация; профориентационная среда.

Keywords: scientific research; academic research; vocational guidance; vocational environment.

Согласно ведущим направлениям научно-исследовательской работы в ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (АСОУ) на 2018 год были обозначены следующие направления (тематические ориентиры), принятые решением Учёного совета Академии:

1. Оказание консультационных, информационно-аналитических, экспертных услуг образовательным организациям Московской области, связанных с их исследовательской практикой.

2. Научно-методическое обеспечение развития лидерского потенциала развития образования в Московской области.

3. Научное и программно-методическое обеспечение обновления образовательного процесса в системах ВО и ДПО Академии, направленного на достижение нового качества образования.

4. Изучение, обобщение опыта и развитие научного сотрудничества с научными и образовательными организациями по направлениям научных исследований в соответствии с профилем Академии.

5. Научное и организационно-методическое сопровождение деятельности образовательных организаций Московской области в условиях новых образовательных стандартов и обновления содержания общего образования.

6. Информационное и организационно-технологическое обеспечение непрерывного профессионального образования педагогических работников и руководителей образовательных организаций Московской области в условиях цифровой образовательной среды.

7. Организационно-методическое и научно-методическое обеспечение профессионального развития педагогических и управленческих кадров системы образования Московской области в условиях внедрения профессиональных стандартов и создания национальной системы учительского роста.

8. Образовательный менеджмент: теория, методология, методика, практика [6].

Научным откликом кафедр воспитательных систем (ДПО), методики преподавания иностранных языков (ВО), сервиса (ВО) и общей психологии и психологии развития (ВО) на реализацию направлений №№ 1, 2, 3, 5, 6, 7 явилась совместная академическая научно-исследовательская работа (НИР) по теме «Проектирование и реализация системы профориентации в многопрофильном региональном вузе (на примере ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»)».

Происходящие в мире социально-экономические изменения, демократизация и гуманизация общества усилили интерес к проблеме самореализации и самоактуализации личности в профессиональной деятельности. В жизни человека профессия занимает особое место: предоставляет ему возможности удовлетворения потребностей, помогает человеку осуществлять связь с миром, обществом. В тоже время, высокое развитие экономики и социальной сферы невозможно без эффективной профессиональной деятельности членов общества. Внимание учёных и практиков всегда привлекали проблемы выбора профессии, достижения в ней высоких результатов, реализация в профессиональной деятельности способностей и возможностей личности, получение удовлетворения от собственного труда.

Актуальность проводимого академического исследования обусловлена практическим запросом, который сформировался в настоящее время в условиях глубоких экономических преобразований, происходящих в мире, связан с появлением рынка труда, исчезновением одних профессий и появлением других, а также с переориентацией производств.

В данной статье обобщим результаты НИР кафедры воспитательных систем (ДПО) за второй год научных исследований, позволившие получить научные практико-значимые

для Московской области продукты совместной деятельности и значительно повысить результативность НИР в 2018 году.

Цель академической НИР: создать систему профориентационной работы в многопрофильном региональном вузе на основе технологии социально-педагогического проектирования. *Объект исследования:* профориентационная среда Московской области. *Предмет исследования:* система профориентационной работы в многопрофильном региональном вузе (АСОУ). *Задачи НИР:*

1. Обосновать целесообразность использования технологии социально-педагогического проектирования в разработке системы профориентационной работы в многопрофильном региональном вузе.

2. Разработать организационные основы, содержание и технологии профориентационной работы в условиях взаимодействия кафедр ВО, ДПО, муниципальных органов управления образования и ОО Подмосковья как разнопрофильных структур.

3. Разработать структуру и содержание ДПП «Педагогическое краеведение Подмосковья» как инновационного инструмента формирования ценностного отношения педагогических работников к достижениям системы образования Московской области и готовности к профориентационной работе.

4. Определить теоретико-методологические подходы к развитию профориентационной среды общеобразовательной организации.

5. Разработать праксиологическую модель профориентационной среды ОО.

6. Разработать научно-методические рекомендации для массовой педагогической практики по развитию профориентационной среды ОО.

Методы исследования: теоретический анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; изучение и обобщение практики развития профориентационной среды образовательными организациями; педагогическое моделирование; педагогическое наблюдение, педагогическая экспертиза; статистические методы обработки данных.

Основные содержательные характеристики исследования: развитие профориентационной среды Московской области на всех уровнях образования, профориентационная работа, психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся, управление развитием образовательного процесса.

По итогам второго года академической НИР в ходе решения вышеобозначенных задач получены следующие *результаты исследований*:

1. Проведен анализ проблемы педагогического сопровождения профильного и профессионального самоопределения обучающихся за рубежом и в России. Изученные нами нормативные документы, теоретические источники и научные публикации позволили:

- подтвердить актуальность разработки новой системы профориентации;
- определить современные тенденции в развитии профориентационной работы, выявить основные проблемы;
- наметить основные направления развития профориентационной среды образовательной организации в условиях стандартизации образования.

2. Выявлены и обоснованы методологические подходы к развитию профориентационной среды образовательной организации:

- научные подходы (социокультурный, системно-функциональный, экзистенциальный, акмеологический, аксиологический, рефлексивный, средовой);
- практико-ориентированные подходы (прогностический, мониторинговый, игровой).

3. Совместно с кафедрами ВО и ДПО разработаны и уточнены организационные основы, содержание и технологии профориентационной работы в условиях взаимодействия кафедр ВО, ДПО, муниципальных органов управления образования и ОО Подмосковья как разнопрофильных структур.

Апробация данных разработок была продолжена при проведении в 4 городах Московской области (Балашиха, Можайск, Сергиев Посад, Черноголовка) такой формы профориентации обучающихся как «День АСОУ в муниципальном районе» [4].

4. Разработаны и реализованы следующие дополнительные программы повышения квалификации (ДПП ПК): «Воспитательные технологии успешной социализации обучающихся» (очно-заочная с применением электронного обучения); «Воспитание и социализация обучающихся в условиях реализации ФГОС ООО» (очно-заочная с применением дистанционных образовательных технологий); «Профориентация обучающихся в образовательной среде школы» (очно-заочная с применением дистанционных образовательных технологий).

Все разработанные программы отражают достижения системы образования Московской области и содержат эффективный педагогический опыт образовательных организаций Подмосковья. Две программы кафедры вошли в список 22 программ АСОУ, которые участвовали в реализации приоритетного проекта «Новая система электронного повышения квалификации учителей» Московской области. Авторы этих программ сотрудничали с компанией «Новый диск», которая является одним из крупнейших издателей и дистрибьюторов мультимедийного программного обеспечения, обучающих программ и видеопродукции на территории России и стран СНГ.

5. Уточнена и апробирована праксиологическая модель профориентационной работы АСОУ. Инновационной особенностью данной модели является организация субъект-субъектного взаимодействия ВСЕХ участников образовательных отношений в интеграции высшего и общего уровней образования, а также структур муниципального управления.

6. Разработаны научно-методические рекомендации для массовой педагогической практики по развитию профориентационной среды образовательной организации. По каждому определенному нами методологическому подходу к развитию профориентационной среды общеобразовательной организации [3] представлены конкретные рекомендуемые формы их практической реализации. Также внедрена в практику методика проведения и содержание интерактивного педагогического совета «Развитие профориентационной деятельности общеобразовательной организации».

Таким образом, преподавателями кафедры воспитательных систем, участвовавшими в академической НИР, получены не только определенные научные результаты, но и практико-значимые продукты, актуальные для образовательной деятельности учебных заведений Московской области. Результаты НИР представлялись сотрудниками кафедры воспитательных систем и обсуждались на 6 конференциях и 12 семинарах различных уровней. Среди них особо отметим значимые мероприятия при активном участии кафедр-участников академической НИР:

- Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Профориентация, трудоустройство, карьера лиц с инвалидностью и ОВЗ: результаты, проблемы, перспективы» (20.03.2018г., г. Орехово-Зуево, ГГТУ).

- Международная научно-практическая конференция, «Международные подходы к новым практикам воспитания и гражданского образования» (06.08.2018г., г. Красноярск, Школа публичной дипломатии).

- V Международная научно-практическая интернет-конференция «Непрерывное образование специалистов в современных условиях: новый дизайн» (25-26.09.2018г., г. Москва, АСОУ).

- Международная научно-практическая интернет-конференция «Развитие культурно-образовательной среды как фактор самореализации личности» (16.10.2018г., г. Москва, АСОУ).

- Школа социального диалога: развитие в сотрудничестве (27-29.06.2018г. Дмитровский район МО).

- Областной семинар-вебинар «Образовательная среда школы: теория и практика инновационного развития» (10.05.2018г., г. Москва, АСОУ).

- Областной вебинар «Психолого-педагогические особенности профессионального обучения школьников» (30.08.2018г., г. Москва, АСОУ) и др.

Результаты НИР презентовались на мастер-классе «Профессиональное ориентирование для новых лидеров Подмосковья» во Всероссийском выставочном центре на Московском международном образовательном салоне (ММСО-2018). Данное мероприятие вызвало большой интерес у участников салона, а также телевидения и прессы Московской области.

Сотрудниками кафедры воспитательных систем за 2018 год по теме НИР представлено:

- результатов фундаментальных научных исследований (теория) – 1;
- результатов прикладных научных исследований и экспериментальных разработок (методика, алгоритм) – 9.

Издано 9 статей общим объемом 5,2 п.л., в том числе 6 статей в журналах, входящих в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендуемых ВАК РФ и 1 статья, включенная в международную реферативную базу данных Скопус (Scopus). Некоторые из них представлены в библиографическом списке нашей статьи [1; 2; 5; 6; 8]. Опубликовано методическое пособие объемом 4,2 п.л. «Диагностика профессиональных интересов и идеалов обучающихся как условие их профориентации» (Фролова С.Л.). Подготовлено к изданию 8 статей и 1 коллективная монография «Педагогическое сопровождение профильного и профессионального самоопределения обучающихся в соответствии с ФГОС СОО» (Нечаев М.П., Фролова С.Л., Куницына С.М.). Полученные результаты НИР могут быть использованы в практике управления развитием образовательных организаций и в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки) руководителей и педагогов.

Материалы, разработанные в ходе НИР, могут быть использованы преподавателями, реализующими дополнительные профессиональные программы (программы повышения квалификации, программы профессиональной переподготовки), для подготовки к лекциям; педагогическими и руководящими работниками образовательных организаций, реализующими основные общеобразовательные программы согласно ФГОС ОО, для организации воспитательной работы с обучающимися, а также специалистами, занимающимися проблемами профориентации подрастающего поколения.

Таким образом, реализация академической НИР по теме «Проектирование и реализация системы профориентации в многопрофильном региональном вузе (на примере ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»)» позволит не только решить ряд научных задач по приоритетным направлениям развития образования, но и даёт основание выразить уверенность в том, что полученные результаты найдут свое дальнейшее отражение в практической деятельности образовательных организаций Подмосквья и будут способствовать развитию образовательной среды Академии социального управления.

Список использованных источников

11. Нечаев, М.П. Фролова, С.Л., Куницына, С.М. Профессиональная среда российских школ: обзор и анализ / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова, С.М. Куницына // Профильная школа. – 2018. – Т. 6. – № 3. – С. 20-26.
12. Нечаев, М.П., Фролова, С.Л. Инновационное развитие профориентационной среды школы: предпосылки и перспективы / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова // Профильная школа. – 2018. – № 9. – С. 65-75.
13. Нечаев, М.П., Фролова, С.Л. Методологические подходы к профориентации и их реализация в современной школьной практике [Текст] / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова // Воспитание школьников. – 2017. – № 5. – С. 33-40.
14. Нечаев, М.П., Фролова, С.Л. Современное осмысление проблем профориентации обучающихся [Текст] / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова // Гаудеамус. – 2017. – Т. 16. – № 2. – С. 9-16.
15. Петренко А. И., Романова Г. А. Планирование жизни и профессиональная ориентация: проблемы и перспективы / А.И. Петренко, Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – Вып. 59, часть 4. – С. 125-128.
16. План научно-исследовательской работы на 2018г. (кафедры высшего образования, кафедры дополнительного профессионального образования) [Электронный

ресурс]. – Режим доступа: http://new.asou-mo.ru/images/00001/1/_ПЛАН_НИР_2018_из_РИО2.pdf

17. Фролова, С.Л., Нечаев, М.П. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения одарённых детей / С.Л. Фролова, М.П. Нечаев // Профессиональное образование. Столица. – 2018. – № 5. – С. 25-27.

18. Afanasev V.V., Vrazhnova M.N., Nechaev M.P., Frolova S.L., Shipovskaya L.P. Directions of Increasing the Effectiveness of Career Guidance System for Students in Russia / Astra Salvensis. – 2018. – Т.6. – № 12. – С. 193-209.

УДК 316.6

РУКОВОДИТЕЛЬ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Петренко А. И.,

к. психол. н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра воспитательных систем, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail: aipetr@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу деятельности руководителя образовательной организации в контексте эффективности его воспитательных воздействий на подчиненных.

Annotation. The article is devoted to the analysis of activity of the head of the educational organization in the context of the effectiveness of its educational impact on subordinates.

Ключевые слова: руководитель; лидер; управленческие и личные качества руководителя.

Keywords: chief; leader; managerial and personal leadership qualities.

В настоящее время много говорится о профессиональной компетентности современного руководителя, которая выражает единство теоретической и практической готовности к осуществлению управленческой и педагогической деятельности, характеризуя его профессионализм [1].

Интерес к проблеме, каким быть руководителю не угасает уже много лет. Иногда, правда, вводятся некие новые понятия – лидер, менеджер и т.п. Мы не будем входить в клинч по поводу терминологии, поскольку ставим перед собой несколько иную задачу.

Для нас руководитель образовательной организации – неотъемлемый элемент ее воспитательной среды. Он не только управляет процессом функционирования образовательной организации, но и оказывает воспитательное воздействие на тех, кем управляет. Но поскольку руководитель – хоть и важный, но все же элемент всей воспитательной среды образовательной организации он не может не испытывать разнонаправленных воздействий от тех, кем он управляет [2; 3].

Быть руководителем – задача далеко не самая простая. Это и чувство ответственности за принимаемые решения, и делегирование доверия от подчиненных, и контроль, который не мешает, а регулирует эффективную деятельность коллектива и т.д. и т.п. С определенной долей условности можно выделить качества, без наличия которых невозможно быть эффективным руководителем образовательной организации. Чаще всего проявляются и оцениваются деловые и личностные качества руководителя [4].

К сожалению, до сегодняшнего дня нет четкой и научно обоснованной профессиограммы руководителя образовательной организации, и это не может не сказаться на качестве отбора кандидатов на эту должность. Нередко при назначении того или иного человека на должность руководителя образовательной организации теряется очень квалифицированный исполнитель и приобретает в лучшем случае посредственный руководитель. Нередко забывается, что руководитель – это тоже профессия, которая требует не только набора определенных личных и деловых качеств, но и предварительной подготовки. В свое время автору пришлось долгое время работать с сотрудниками, выдвинутыми в резерв на выдвижение. Это была не только учеба, но и пролонгированное тестирование, направленное на определение профессиональной пригодности кандидатов на руководящую работу. Такой подход позволил значительно снизить кадровый брак при назначении людей на должность руководителя.

Мы не ставим целью в данной статье предложить полновесную профессиограмму руководителя образовательной организации, это требует серьезной работы коллектива специалистов. Мы остановимся лишь на некоторых характеристиках личности руководителя, которые были накоплены нами в процессе работы с руководителями образовательных организаций Московской области при прохождении ими повышения квалификации и переподготовки.

Деловые качества:

- способность к быстрой адаптации при изменении ситуации, то есть готовность к постоянной динамике;
- способность нести ответственность за принимаемые им решения, особенно в тех случаях, когда это решение нельзя никому делегировать;

- способность избирать методы управления в зависимости от особенностей коллектива;
- способность к постоянному саморазвитию;
- способность предоставить подчиненным возможности для саморазвития;
- способность быть непредвзятым арбитром в конфликтных ситуациях;
- способность четко выстраивать перспективное планирование и осуществлять контроль исполнения, не мешая ритмичной работе коллектива;
- способность защищать права подчиненных в экстремальных ситуациях;
- адекватное применение поощрений и наказаний.

Личностные качества:

- чуткость и тактичность, каждый член коллектива достоин уважительного отношения;
- способность к адекватной самооценке;
- способность самодисциплине;
- требовательность к подчиненным с разумной мерой справедливости;
- равное отношение ко всем подчиненным,
- способность проявлять терпение и выдержку, умение управлять своими эмоциями;
- уметь заражать коллектив оптимизмом;
- способность к эмпатии.

На одном из занятий с руководителями мы попробовали свести некоторые качества руководителей образовательных организаций в сравнительную таблицу. Представим их.

Таблица

Сильный руководитель	Слабый руководитель
Четко соблюдает регламент работы.	Регламент работы отсутствует.
Назначая персональные встречи с подчиненными, проводит их в строго назначенное время, кратко и по существу.	Назначая персональные встречи с подчиненными, проводит их с нарушением назначенного времени, растягивая встречи во времени и собирая в приемной или в коридоре толпы вызванных на встречу.
Совещания, летучки, пятиминутки, педсоветы проводит по мере необходимости.	Совещания, летучки, пятиминутки, педсоветы проводит по любому поводу и без них.
Строго соблюдает правила тайм-менеджмента, любой из видов совещания	Руководитель может позволить себе опоздать к назначенному им времени, не

проводит вовремя, строго соблюдая установленный им же регламент.	соблюдает регламент сам и не контролирует регламент других говорящих.
Доносит свои мысли лаконично, внятно, не забывая их ненужными подробностями.	Мысли руководителя растекаются так, что тем, кто его слушают трудно, а порой невозможно понять, о чем же хочет сказать их руководитель.
Указания на выполнение различного рода работ, как правило, даются с адекватным временным промежутком для их исполнения.	Указания на выполнение различного рода работ практически всегда даются в «пожарном» режиме, устраивается некая гонка с преследованием.
Постановка задач всегда делается так, что подчиненным четко понятно, чего от них требует руководитель.	Постановка задач часто дается по принципу: «Поди туда, не знаю куда, сделай то, не знаю что».
Если подчиненным непонятно что-то из требований руководителя – он спокойно объясняет, добиваясь полного понимания поставленной задачи, т.е. соблюдает принцип: «С подчиненными нужно говорить так, чтобы они не могли не понять руководителя».	Если подчиненным непонятно что-то из требований руководителя – он начинает нервничать, объясняет чрезмерно эмоционально, т.е. соблюдает принцип: «С подчиненными говорю так, как хочу, а они обязаны меня понять, поскольку их руководитель Я».
Возникающие конфликтные ситуации с подчиненными разрешает сам, спокойно разобравшись с причинами конфликта и заранее обдумав стратегию его разрешения.	Если возникающие конфликтные ситуации с подчиненными разрешает сам, то делает это так, что заводится и сам, и подчиненного заводит. Нередко прибегает к переадресации зоны конфликта на вышестоящее руководство.
В коллективе пользуется доверием, уважением и авторитетом. Коллектив делегирует ему лидерство.	В коллективе не пользуется ни доверием, ни уважением, ни авторитетом. Лидерство делегирует себе сам.
В случаях, когда подчиненные показывают хорошие результаты работы, благодарит их за вклад в имидж образовательной организации и поощряет.	В случаях, когда подчиненные показывают хорошие результаты работы, никогда не благодарит и крайне редко поощряет.
Если подчиненный допускает ошибку,	Если подчиненный допускает ошибку,

руководитель, прежде всего, добивается того, чтобы он понял, в чем ошибся и помогает подчиненному эту ошибку исправить.	руководитель включает на полную мощность административный и личностный прессинг, грозит всеми мыслимыми карами, вплоть до увольнения.
---	---

Этот подход может применить любой руководитель образовательной организации как для оценки своих заместителей, вышестоящего руководства, так и для самооценки. Важно только помнить, что и подчиненные примерно по такому же алгоритму оценивают своего руководителя и от результатов этой оценки зависит не только эффективность воспитательных воздействия руководителя, но и эффективность работы коллектива в целом. Еще раз подчеркнем, что, являясь важным элементом воспитательной среды образовательной организации, руководитель может оказывать как конструктивное, так и деструктивное воспитательное воздействие на подчиненных. Только сильный руководитель может наладить ритмичную и продуктивную работу коллектива, замотивировать всех на достижение общего результата, добиться того, чтобы подчиненные идя на работу не испытывали стресса и дискомфорта. Этим материалом мы хотели привлечь внимание научно-педагогической общественности к проблеме эффективного руководства образовательной организацией в современных условиях.

Список использованных источников

1. Нечаев, М.П. Управление воспитательным процессом в общеобразовательной организации: учебное пособие / М.П. Нечаев. – М.: АСОУ, 2017. – 148 с.
2. Нечаев, М.П., Фролова, С.Л., Куницына, С.М. Проблема развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы: от истории к современности: монография / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова, С.М. Куницына. – М.: АСОУ. 2017. – 98с.
3. Петренко, А.И. Развитие воспитывающего потенциала образовательной среды школы в контексте личностной стратометрической модели / А.И. Петренко // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2017. – № 4. – С. 263-268. – Режим доступа: http://new.asou-mo.ru/images/Izdaniya/%D0%A1%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_4_2017_1.pdf.
4. Фалунин, В.Ф., Фалунина, Е.В. Требования к личности руководителя современного образовательного учреждения в контексте ФГОС нового поколения / В.Ф. Фалунин, Е.В. Фалунина // Братск.: Проблемы социально-экономического развития Сибири, – 2017. – №1 (27) – С.165-171.

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ:
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

Романова Г.А., к. п. н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра воспитательных систем, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

Аннотация. В статье рассмотрены основные аспекты реализации системного подхода к управлению развитием образовательной среды школы, выделены принципы управления развитием образовательной среды, обозначены этапы проектирования развития образовательной среды, определены их существенные характеристики и условия.

Ключевые слова: образовательная среда школы; управление развитием образовательной среды; компоненты образовательной среды; принципы управления развитием образовательной среды школы.

Abstract. The article deals with the main aspects of the implementation of a systematic approach to the management of the educational environment of the school, the principles of management of the educational environment, the stages of designing the development of the educational environment, their essential characteristics and conditions.

Keywords: educational environment of the school; managing the development of the educational environment; components of the educational environment; principles of management of the school educational environment development.

Одним из признаков системы является способность к развитию. Развитием можно и должно управлять. Управление развитием образовательной среды школы как системы выстраивается в контексте общеизвестных управленческих функций [6]. Стратегические ориентиры управления развитием школьной образовательной среды будут определяться целевой направленностью образовательной организации в соответствии с ведущей парадигмой развития отечественного образования и спецификой социально-образовательной среды самой школы, точнее, двух сред – внешней и внутренней.

Построение программы развития образовательной среды школы как результат грамотного педагогического проектирования базируется на выборе системы ведущих методологических подходов, в соответствии с которыми будет определяться совокупность задач, подзадач, содержание деятельности и механизмы ее реализации.

До этого момента все всем понятно: на основе анализа выстраиваются цели, затем – планирование, проектирование, прогнозирование – организация – руководство и контроль – регулирование и коррекция [2; 3]. Однако практика анализа программ, равно как и концепций развития образовательной среды школы, показывает, что далеко не все подобные проекты отличаются системностью, логикой целеполагания и целереализации.

Обозначим некоторые возможные *причины отсутствия системы в системе развития* образовательной среды школы. Прежде всего, остановимся на разработке методологических оснований программы развития образовательной среды.

Методологические основания построения программы развития образовательной среды школы представляют собой совокупность исходных философских базовых позиций, принципов и представлений, которые и будут определять направление и характер осмысления специфики объективной социальной действительности каждой конкретной школы, общие и частные методы ее анализа, исследование ее сущности и выявления закономерностей развития для осуществления целенаправленного, разумного воздействия на среду. В данном контексте представляется весьма уместным опираться на мнение А.Ю. Петрова, который предлагает в структуре методологического подхода выделить два уровня: концептуально-теоретический и процессуально-деятельностный [5]. Тогда идеи, принципы, сущностные характеристики содержания деятельности по развитию образовательной среды школы будут определяться в рамках первого уровня, а способы и формы осуществления этой деятельности, адекватные ее концептуально-ориентированному содержанию – в рамках второго.

Система методологических оснований проектирования развития образовательной среды школы должна отвечать следующим параметрам:

- избранные методологические подходы к построению программы развития образовательной среды должны быть адекватны ее целям и задачам;
- для получения объективной и целостной картины специфики и целенаправленности образовательной среды школы, ее ресурса и потенциала развития следует использовать не один, а несколько подходов, лежащих в разных стратах, что

будет основано на определении их сущностной значимости для осмысления алгоритма познания специфики развития образовательной среды каждой конкретной школы в условиях социального многообразия;

– избранные подходы разного порядка, лежащие в разных стратах, должны взаимообуславливать и взаимообеспечивать функциональную значимость и эффективность друг друга, что даст возможность изучить конкретный объект всесторонне и во всех его взаимосвязях [7].

Образовательная среда школы представляет собой совокупность влияний и условий формирования личности, а также возможностей ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [4; 9]. Определение среды школы как системы позволяет говорить о взаимообуславливающих развивающих эффектах воздействия на ее составляющие, что повлечет и развитие всей образовательной среды в целом (или не повлечет, тогда система, потеряв устойчивость, будет разрушена). То есть, управленческое воздействие должно системно охватывать триединство компонентов среды, таких, как:

– пространственно-предметный компонент (архитектурно-пространственная организация жизнедеятельности субъектов образовательной среды);

– содержательно-методический компонент (образовательная концепция, программы воспитания и социализации, формы и технологии реализации образовательного процесса);

– коммуникативно-организационный компонент (особенности субъектов образовательной среды, в том числе родителей обучающихся как равноправных участников образовательных отношений, психологический климат, особенности социального контекста, особенности управления).

Предметно-пространственный компонент образовательной среды школы предполагает наличие определенной инновационной инфраструктуры, обеспечивающей комфортность взаимодействия субъектов образовательной среды с учетом потребностей в реализации социально-образовательных задач. Данный компонент несет и социально-адаптационную нагрузку. Критерием сформированности образовательной среды и, соответственно, реализации предметно-пространственного компонента будет являться функционально грамотно выстроенная в соответствии с предъявляемыми к ней требованиями как к среде архитектурно-пространственная окружающая среда.

Деятельностный компонент образовательной среды связан с технологизацией ее формирования и развития как образовательной системы в соответствии с целевой заданностью. Он определяет сущность и алгоритм функционирования всех составляющих образовательной среды.

Социальная или субъект-субъектная составляющая образовательной среды школы обеспечивает целенаправленную взаимосвязанную деятельность всех акторов среды, направленную на развитие способности к самоанализу и самооценке собственной деятельности каждого субъекта, поиску оптимальных стратегий развития отношений в социуме. Она определяет характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности в условиях специфики социального контекста, формирует психологический климат образовательной среды школы, обозначая ценностно-смысловые доминанты функционирования целостной среды и взаимодействия ее субъектов.

Управление развитием образовательной среды школы требует разработки принципов организации данной деятельности, среди которых можно назвать следующие:

- принцип социально-педагогического партнерства;
- принцип ценностного отношения ко всем субъектам образовательной среды школы;
- принцип культуросообразности (учет социального контекста, а также особенностей *всех* составляющих образовательной среды);
- принцип субъектности;
- принцип вариативности социального воспитания;
- принцип адресной направленности влияний как условий реализации возможностей каждого субъекта образовательных отношений;
- принцип связи строения образовательной среды школы с целевой направленностью;
- принцип системности и взаимообусловленности всех составляющих образовательной среды школы;
- принцип стимулирования различных форм социально значимой инициативы и активности, направленной на совершенствование окружающего жизненного пространства образовательной среды и себя в нем.

Следует отметить и особенные характеристики образовательной среды, обусловленные спецификой ее практики, связанные с разработкой критериев ее оценки в соответствии с целевыми установками, а также уровневой градацией показателей ее сформированности, такими как: осознаваемость; насыщаемость; обобщенность; эмоциональность; безопасность; устойчивость; когерентность; мобильность и социальная активность. Данные характеристики будут определять специфические принципы проектирования развития образовательной среды в соответствии с целевыми установками.

Управление развитием образовательной среды школы предусматривает возможность потенциальных позитивных инструментальных и содержательных

модификаций среды с целью оптимизации развития всех ее составляющих. Данный тезис актуализирует проблему не только проектирования образовательной среды, но и обозначает проблему ее непрерывного развития в ситуации постоянно изменяющейся действительности, неопределенности. Будучи связанной с внешней средой и подверженная влияниям этой среды, система должна быть устойчива. Устойчивость ее проявляется в способности к модификациям без утраты целенаправленности ее функций. Необходимо научиться управлять ее модификациями (которые, вполне очевидно, могут быть не только позитивными, но и бесполезными и даже вредными).

Управление модификациями образовательной среды школы выполняет, таким образом, и координационно-прогностическую функцию, включая выявление, анализ и оценку негативно воздействующих факторов, рисков и последующее выстраивание системы профилактических мер, снижающих это воздействие.

Инструментальные модификации образовательной среды школы включают трансформацию методов (путей и способов) достижения целей и решения задач; средств; совокупности приемов и операций достижения целей. Модификации будут требовать и формы как определенным образом упорядоченная деятельность, способ организации содержания, внешнее выражение метода, средства [8].

Остановимся кратко на характеристиках начального этапа разработки программы развития образовательной среды школы.

На данном этапе последовательно решаются следующие задачи: разработка критериев оценки актуального состояния образовательной среды; разработка критериев оценки готовности и мониторинг готовности образовательной среды и ее составляющих к развитию в динамике приращения качественных и количественных характеристик, анализ результатов мониторинга [1]; определение проблемного поля в системе составляющих образовательной среды школы; диагностика ресурсов; прогнозирование (педагогическое целеполагание) как моделирование стратегий развития данного феномена и их содержательно-технологического наполнения; проектирование деятельности образовательной системы в реализации поставленных задач. К условиям, обеспечивающим эффективность решения задач данного этапа, можно отнести:

- благоприятную психологическую атмосферу процедуры диагностирования и в целом позитивный психологический климат образовательной среды школы;
- формирование положительной мотивации всех участников мониторинга к сотрудничеству по достижению планируемого результата;

- положительный настрой на самоанализ и самооценку как исходную точку приобретения нового опыта коммуникации в условиях специфики социально-образовательного контекста;

- подготовленность педагогических кадров к проведению процедур мониторинга, их организованность, компетентность в вопросах реализации индивидуального подхода к участникам, нацеленность на создание комфортной обстановки диагностирования;

- ясное представление о целях и задачах диагностирования у всех участников мониторинга, признание (видение) образа планируемого результата как позитивного, полезного;

- обеспечение конфиденциальности результатов и гласность обобщенных итогов диагностирования;

- выстраивание отношений участников мониторинга на основе конструктивного диалога.

Ожидаемым результатом следующего этапа является создание системы взаимодействий компонентов образовательной среды школы в соответствии с ее целевой заданностью. Задачи данного этапа реализуются в совокупности его функций: планирование, проектирование, разработка технологий и механизмов реализации целей и задач, способов, приемов; определение роли участников образовательных отношений в обеспечении условий непрерывного развития образовательной среды; разработка механизмов реализации комплекса мер, направленных на развитие образовательной среды школы, и их осуществление.

В содержание данного этапа входит: планирование (разработка) и внедрение (апробация) на разных уровнях образовательной среды готовых к систематическому использованию методик и технологий ее совершенствования.

Следующий этап разработки и внедрения программы развития образовательной среды школы предполагает реализацию следующих функций:

- корректировка целеполагания на всех уровнях реализации деятельности по развитию образовательной среды;

- корректировка содержания, форм, методов, средств, механизмов, технологий деятельности, направленных на достижение планируемых результатов, внесение дополнений и изменений в организацию социально-образовательного процесса школы в целом, организацию учебной и внеурочной деятельности обучающихся, технологии преподавания учебных дисциплин, в содержание и структуру конкретных учебных и воспитательных ситуаций и пр.;

- корректировка и определение условий и стратегий (дальнейшего развития) в соответствии с результатами диагностики промежуточных результатов диагностики влияний внутренних и внешних факторов среды);
- выявление причин, рисков, затрудняющих реализацию задач;
- коррекция управленческих процедур;
- поиск ресурсов (внешних и внутренних);
- определение возможных инструментальных и содержательных модификаций среды.

Цикл управленческих действий, как правило, заканчивается этапом контроля полученных результатов, оценкой результативности управленческих процедур, определением уровня соответствия достигнутого планируемой цели. Задачи данного этапа определяют его основное содержание, которое реализуется в совокупности следующих функций:

- определение (соотнесение) полученного и планируемого, выявление причин, рисков, затрудняющих реализацию задач;
- определение проблем, препятствующих достижению планируемого результата;
- оценка эффективности используемого инструментария достижения цели, условий;
- поиск ресурсов (внешних и внутренних);
- определение условий дальнейшего развития образовательной среды школы в соответствии с целевой заданностью.

В заключение еще раз отметим, что управление развитием образовательной среды школы есть система планомерно реализуемых мер, направленных на содержательно-инструментальные модификации образовательной среды в соответствии с целевой заданностью, на основе комплекса методологических подходов и принципов, разработанных критериев оценки планируемых результатов, с учетом внешних и внутренних ресурсов среды, а также продуманных профилактических мер, нивелирующих воздействие тех или иных факторов риска.

Список использованных источников

1. Нечаев, М.П. Диагностика результатов воспитательного процесса в школе: методическое пособие / М.П. Нечаев. – М.: УЦ «Перспектива», 2008. – 128 с.
2. Нечаев, М.П. Управление развитием воспитательной системы школы: монография / М.П. Нечаев. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2011. – 160 с.

3. Нечаев, М.П. Управление воспитательным процессом в общеобразовательной организации: учебное пособие / М.П. Нечаев. – М.: АСОУ, 2017. – 148 с.
4. Нечаев, М.П., Фролова, С.Л., Куницына, С.М. Проблема развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы: от истории к современности: монография / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова, С.М. Куницына. – М.: АСОУ, 2017. – 100 с.
5. Петров, А.Ю. Основные концепты компетентного подхода как методологической категории / А.Ю.Петров // Alma mater. – 2005. – № 2. – С. 5458.
6. Романова, Г.А. Актуальные проблемы модернизации педагогического образования Московской области/ Г.А.Романова // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия Педагогика и психология. – 2013. – Вып. 2. С. 51– 55.
7. Романова, Г.А. Методологические подходы к разрешению проблемы развития социокультурной компетентности студента в условиях инклюзивного образования / Г.А.Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 5. – С. 202-209.
8. Романова, Г.А. Технология внедрения модели инклюзивной образовательной среды вуза, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов / Г.А.Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. – Ч. IV. – С. 236-239.
9. Фролова, С.Л. Реализация средового подхода к воспитанию: история и современность / С.Л. Фролова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 4 (53). – С. 108-110.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ ЛОНГРИД КАК НОВЫЙ ФОРМАТ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ

*Усова С. Н., канд. пед. наук, доцент,
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
кафедра воспитательных систем, доцент
Россия, г. Москва
E-mail: usova.svetlana@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается обучающий лонгрид – формат онлайн-обучения. Освещаются содержательные и технические признаки лекции-мультимедийного лонгрида, а также раскрывается процесс её создания.

Abstract. In the given article we take a closer look at the educational long-read - a format of online studying. We illustrate a content-related and technical features of lecture-multimedia long-read, also reveal a process of its making.

Ключевые слова: дополнительная профессиональная программа; дистанционные образовательные технологии; новый формат; мультимедийный лонгрид; онлайн-обучение.

Keywords: additional professional program; distance education technology; new format; multimedia longread; online training.

Возможность смело браться за решение задач
«пойди туда, не знаю куда, найди то, не знаю что» –
это путеводная линия для понимания того,
каким должно быть образование в XXI веке.

А.Г. Асмолов

Знакомая и привычная система, при которой весь процесс обучения регулировался и контролировался «сверху» (план, программа, время занятий, «жесткая» последовательность изучения тем, ориентация на «среднего» ученика) меняется прямо на наших глазах. Уже никого не пугают слова «информационно-образовательная среда», «электронное портфолио», «электронный дневник», «электронные образовательные ресурсы», «электронная стажировка», «дистанционное обучение», «виртуальное обучение», «виртуальный университет» и др. Всё больше сегодня появляется новых форматов обучения, не завязанных на обязательной академической структуре, в практику входят новые формы обучения – электронное обучение и / или обучение с применением сетевой формы, дистанционных образовательных технологий, позволяющие осуществить переход от «образовательного конвейера» к «индивидуальным образовательным

траекториям»; больше интерактивности не только на очных занятиях, но и на дистанционных.

По существу, каждая образовательная организация сегодня стоит перед выбором: пытаться работать исключительно в старых форматах или осваивать ещё и новые. Понятно, что выживет сильнейший и лучший. Вот что об этом говорил Стив Джобс: «Инновация отличает лидера от догоняющего».

С 2017 года АСОУ является пилотной площадкой приоритетного проекта «Новая система повышения квалификации учителей» Московской области.

Целью реализации данного проекта является развитие профессиональной компетентности педагогических работников не только в области использования различных образовательных технологий, но и, что более важно, инициация внутренних ресурсов для выстраивания индивидуальной траектории непрерывного профессионального самосовершенствования [4].

В рамках реализации проекта разрабатываются и апробируются инновационные формы повышения квалификации: электронное обучение в форме онлайн-курсов, в том числе адаптивных модульных электронных курсов для учителей-предметников (АМЭК); электронное обучение в форме виртуальной стажировки; электронное обучение в форме электронного практикума; интегрированное электронное обучение в смешанных формах (онлайн-курсы, виртуальная стажировка, электронные практики, чат-занятия, веб-занятия и др.) [5]. В инновационной практике преподавателей мы находим и новые формы онлайн-обучения: мультимедийный лонгрид, вебинар, видеолекция, веб-квест, академический блог как форма организации самостоятельной работы обучающихся; «перевернутый класс» на веб-сервисе для создания простых сайтов (вики); интернет-практикумы и др. [2]. Считаем важным подчеркнуть, что обучение в новом информационном пространстве не является антагонистичным в отношении к существующим традиционным формам реализации дополнительных профессиональных программ и не отрицает имеющиеся образовательные тенденции. Новое естественным образом интегрируется в эти формы обучения, дополняя и развивая их, и способствует созданию мобильной образовательной среды, в том числе развитию непрерывного образования в нашей стране [6, с. 53].

Из приведённых выше форм представления учебных материалов рассмотрим более подробно мультимедийные лонгриды.

Лонгрид («digital long-form», «longread») в переводе с английского означает «долгое чтение». Этот термин перешёл в российскую теорию и практику из англоязычной журналистики. Но используется теперь не только в онлайн-журналистике, но и в других сферах, в том числе и в онлайн-образовании.

По справедливому замечанию А. Галустяна и Д. Кульчицкой, лонгрид – это своеобразная исчерпывающая выжимка по тому или иному вопросу, дополненная экспертным мнением, статистическими данными, историческими данными (если есть необходимость) и мультимедийной составляющей (картинки, графики, аудиоцитаты, видео) [3]. Цель лонгрида – увлечь читателя и полностью удовлетворить его потребности. Формат лонгрида предполагает чтение материала с различных электронных носителей.

В рамках данной статьи остановимся на особенностях создания *обучающей лекции-мультимедийного лонгрида* (далее обучающий лонгрид). Эта форма подачи учебного материала является наиболее продуктивной в том случае, когда преподаватель хочет познакомить обучающегося с эффективно работающей образовательной организацией или инновационной педагогической практикой, а, может быть, хочет пригласить слушателя курса повышения квалификации на интернет-площадку педагога, известного в регионе, России высоким качеством обучения и воспитания школьников. За счет этого фактора лекции-лонгриды становятся перспективным контентом для диссеминации педагогического опыта.

По мнению автора, обучающий лонгрид в повышении квалификации педагогических работников должен быть интересен не только и не столько своей интерактивностью, сколько качественно структурированным текстом, с детальным обзором инновационной практики, которую можно «пощупать», «посмотреть», «примерить» на себя и т.п.

Как показывает опыт автора, не все темы поддаются воплощению в формате лекции-мультимедийного лонгрида. Содержание учебного материала в формате лекции-мультимедийного лонгрида должно отвечать определённым критериям:

- 1) в содержании должны быть эпизоды, которые проще изобразить графически или в виде схемы, таблицы;
- 2) по теме имеются видео, аудиотексты, иллюстрации и т.п.;
- 3) в тексте есть справочная информация;
- 4) потенциально содержание теоретической части может развиваться и расширяться с помощью представления образцов новой образовательной практики (видео-фотоматериалов, текстовых документов, практико-применимых методических разработок, презентационных материалов, статей и др.);
- 5) эксклюзивность и оригинальность контента (нужно делать ставку на сбор и обработку информации своими силами, а не обращаться к вторичным источникам; инновационные практики желательно использовать те, которые были апробированы под вашим руководством на базе академических площадок).

Сделать обучающий лонгрид самому не так-то просто. На это потребуется много времени и сил, поскольку создание лекции-мультимедийного лонгрида требует серьезной проработки преподавателем больших объемов информации и тщательного отбора образцов передовой педагогической практики по теме лекции. Кроме этого, нужно подобрать мультимедийные элементы, которые будут подверстаны в нужных местах.

Но процесс создания лонгрида – увлекательный, творческий процесс, поскольку жестких рамок не существует. Это авторский материал – авторское видение...

Приступая к созданию обучающего лонгрида, придерживайтесь следующей схемы:

1. Определите целевую аудиторию: руководитель ОО, педагог-предметник, социальный педагог, педагог-психолог и др. Важно понять, для кого предназначен контент, только потом приступайте ко второму пункту.

2. Выберите тему занятия и его концепцию. При выборе темы обязательно подумайте: что из передовой педагогической практики вы можете показать; имеющиеся формы представления практических материалов, в том числе мультимедийные элементы, являются ли доступными и раскрывают ли в полном объеме «изюминки» и инновационные решения практики.

3. Составьте план лекции. Он поможет структурировать большие объемы информации и не даст упустить что-то важное. Как и в любой лекции в лекции-лонгрид обязательно должны быть:

- вступление (обозначьте круг вопросов, рассматриваемых на лекции, актуальность изучаемой проблемы);
- основная часть («тело» лекции, которое состоит из рассматриваемых вопросов; старайтесь, чтобы контент каждого вопроса состоял приблизительно из 2 000 символов; продумайте, где будет текст, где нужны «перебивки» с помощью таблиц, схем, иллюстраций, фото, куда можно вставить справочную информацию, а где и в какой форме будут представлены новые методические находки и эффективный опыт учителя / школы с вашими комментариями; спланируйте, какие вопросы при переходе от одного вопроса к другому можно было бы задать для закрепления изученного материала);
- вывод (обязательная часть).

В конце лекции-лонгрид рекомендуются указать список использованных источников.

4. Подготовка материалов. В лекцию-лонгрид, помимо текста, схем, иллюстраций и видео, можно добавить инфографику (info-gr.am), интерактивные картинки (thinglink.com), интерактивные задания (Xmind; <https://learningapps.org/create?new=86#>), аудио (flv-mp3.ru), тесты в виде Google Forms и многое другое. Всё это можно сделать на бесплатных сервисах, они указаны в скобках. Экспериментируйте. «Интерактивность

обеспечивает активную роль аудитории (пользователей) при определении порядка и количества просмотренных элементов» [1, с. 122].

5. Оформите материал и перечитайте его повторно. Представьте, что вы обучающийся. Порефлексируйте, захватывает вас чтение лекции или нет. Дайте материалу отлежаться несколько дней и перечитайте его повторно. Исправьте найденные погрешности, снова отложите...

Таким образом, лекция как форма организации учебного занятия не исчезает с образовательного поля, она обретает «новую жизнь», видоизменяясь и обрстая новыми качествами и особенностями в цифровом пространстве.

Список использованных источников

1. Булаева, М. Н. Мультимедийный лонгрид как новый журналистский формат / М.Н. Булаева // Журналистский ежегодник. – 2015. – С. 121-123.

2. Быков, А. К. Мониторинг применения моделей электронного повышения квалификации педагогических работников Московской области [Электронный ресурс] // А. К. Быков, Н. Д. Плечева. – ЦИТИСЭ. – № 1 (14). – 2018. – Режим доступа: <http://ma123.ru/ru/2018/05/%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B3-%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B9-%D1%8D%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82/>

3. Галустьян, А. Мультимедийные лонгриды как новый формат онлайн-журналистики / А. Галустьян, Д. Кульчицкая [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://newmedia2016.digital-books.ru/kniga/mul-timedijny-e-longridy-kak-novy-j-format-onlajn-zhurnalistiki/>

4. Нечаев, М.П., Романова, Г.А. Виртуальная стажировка как эффективный ресурс непрерывного педагогического образования / М.П. Нечаев, Г.А. Романова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2016. – № 3. – С. 109-114.

5. Нечаев, М.П., Усова, С. Н. Развитие информационно-образовательной среды кафедры как структурного подразделения регионального полифункционального ВУЗа / М.П. Нечаев, С.Н. Усова / Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 4. – С. 1544-1551.

6. Усова, С.Н. Электронное обучение в профессиональном образовании: тенденции и направления развития / С. Н. Усова // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2017. – № 1 (115). – С. 46–53.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ СРЕДЫ:
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

*Фролова С. Л., д-р пед. наук,
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
кафедра воспитательных систем, профессор,
Россия, г. Москва*

E-mail: slfrolova@gmail.com;

*Куницына С.М.,
канд. пед. наук,
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
кафедра воспитательных систем,
доцент,
Россия, г. Москва
E-mail: svetlana28061979@mail.ru*

Аннотация. Профориентация обучающихся, помощь им в осознанном выборе профессии была всегда одной из основных миссий отечественной школы. Сегодня значимость этого направления закреплена в ряде государственных документов, таких как федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. В статье вводится понятие «профориентационная среда», рассматриваются теоретические аспекты её формирования. Помимо теории авторы статьи приводят пример практической реализации технологии формирования профориентационной среды в одной из школ Подмосковья.

Abstract. Career guidance for schoolchildren, helping them to make an informed choice of profession has always been one of the main missions of the national school. Today, the importance of this area is enshrined in a number of government documents. The article introduces the concept of «career guidance environment», discusses the theoretical and practical aspects of its formation on the example of one school in the Moscow region.

Ключевые слова: профориентационная среда; профориентационная работа; профессиональное самоопределение.

Keywords: vocational guidance environment; career guidance work; professional self-determination.

Профориентация обучающихся, помощь им в осознанном выборе профессии была всегда одной из основных миссий отечественной школы. Сегодня значимость этого направления закреплена в ряде государственных документов, таких как федеральный

закон «Об образовании в Российской Федерации», федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 [3; 8; 9]. Несомненным является факт, что от того, насколько правильно выбрали профессию выпускники общеобразовательных организаций, зависит качество их профессиональной подготовки в вузе, а затем качество их как специалистов своего дела. И, наконец, качество жизни населения страны в целом.

Внешние изменения, которые принято называть цивилизационными процессами, с одной стороны, задают условия функционирования и развития системы образования через заказ на образование и воспитание потребной обществу личности, с другой – сами зависят от того, что возвращает образовательная среда [4].

Ключевыми понятиями статьи являются профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, профориентационная среда. Раскроем их сущность.

Профессиональное самоопределение – это сознательная деятельность индивидуума, который ищет профессию, соответствующую его потребностям, интересам, склонностям и профессиональному идеалу. В ходе профессионального самоопределения формируется концепция Я-профессионал, идеальный образ будущей карьеры. Даже если профессия уже выбрана, профессиональное самоопределение не прекращается. Человек каждый раз ставит перед собой новые профессиональные цели, расширяет содержание концепции Я-профессионал, а значит, постоянно самоопределяется. Согласно многим психолого-педагогическим концепциям профессиональное самоопределение – это непрерывный процесс [2; 5; 6; 8; 12].

Понятие «профессиональное самоопределение» шире понятия «профессиональная ориентация». Профессиональное самоопределение личности осуществляется посредством грамотно организованной профориентационной работы, которую можно рассматривать как комплекс мероприятий, дел, занятий, на которых самоопределяющаяся личность получает квалифицированную помощь в виде консультаций, советов, диагностических процедур. Пряжников Н.С. включает в профориентационную работу комплекс различных мер: профинформацию, профрекламу, профагитацию, профпросвещение, профессиональную диагностику (профотбор, профподбор), профконсультацию и т. п. [8]. Очевидно, что все эти направления реализуются в специальных профориентационных центрах, но вполне можно их реализовать и в условиях школьного обучения, причем в комплексе [1].

Для успешного решения поставленных во ФГОС ОО и других государственных документах задач, связанных с профориентацией обучающихся, необходимо

формирование профориентационной среды. Профориентационная среда – это часть педагогически целесообразно организованного образовательного пространства, предоставляющая обучающемуся множественный выбор для реализации потребностей, желаний и способностей, способствующая его профессиональному самоопределению, т. е. осознанному выбору будущей профессии. Важнейшее свойство профориентационной среды в том, что в ней благодаря усилиям педагогов, родителей и других участников образовательных отношений происходит не только выбор обучающимся профессии и вуза, но и формирование профессионально важных качеств и профессионального идеала. Именно в этом смысле мы считаем профориентационную среду развивающей [13].

Профориентационная среда создаётся целенаправленно усилиями всего педагогического коллектива. Вначале изучаются профессиональные интересы и склонности обучающихся, затем исследуется профориентационный потенциал образовательной среды общеобразовательной организации. На основе анализа полученной информации моделируется профориентационная среда, способная удовлетворить профессиональные интересы и склонности обучающихся. «Прорисовывать» модель профориентационной среды обязательно, потому что управлять средой проще, если её наглядно представляешь.

Модель профориентационной среды можно представить следующим образом:

1. **ВНЕШНЯЯ СРЕДА:** организации дополнительного образования детей; промышленные предприятия, фирмы, комплексы; организации высшего и среднего профессионального образования; центры профориентации; средства массовой информации; интернет ресурсы; родительская общественность; выпускники общеобразовательной организации; олимпиады, конкурсы, спартакиады, конференции, лагеря; детские профориентационные движения, например, JuniorSkills и т.п.

2. **ВНУТРЕННЯЯ СРЕДА:** кружки, секции, клубы по интересам; элективные курсы; воспитательные дела профориентационной направленности; предпрофильное и профильное обучение; образовательные технологии, обладающие профориентационным потенциалом и др.

Эффективность профориентационной работы общеобразовательной организации зависит от того, насколько она открыта к сотрудничеству с другими социальными институтами.

Общеобразовательные организации Московской области накопили богатый опыт моделирования профориентационной среды. Так, например, на Московском международном салоне образования ММСО-2018 был представлен опыт создания

профориентационной среды в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №3» им. Д.Ф. Лавриненко г.о. Протвино Московской области.

Подготовку выпускника к осознанному выбору профессии педагогический коллектив этой образовательной организации считает своей главной задачей. В профориентационной работе участвует весь педагогический коллектив, соблюдая при этом следующие принципы:

1. Систематичность и преемственность. Профориентационная работа не должна ограничиваться только работой со старшеклассниками. Она ведётся с первого по выпускной классы.

2. Дифференцированный и индивидуальный подход к обучающимся в зависимости от возраста и уровня сформированности их интересов, от различия в ценностных ориентациях и жизненных планах, от уровня успеваемости.

3. Оптимальное сочетание форм массовых, групповых или индивидуальных форм профориентационной работы с обучающимися и их родителями.

4. Связь профориентации с жизнью, органическое единство с потребностями общества.

Основными аспектами профориентации согласно программе социализации общеобразовательной организации являются:

– информирование обучающихся о хозяйствующих структурах, о предприятиях, специалистах, образовательных организациях;

– сопоставление желаний и возможностей обучающегося с профессиональными требованиями;

– профессиональное самоопределение, выбор направления обучения в будущем;

– адаптация к профессиональным обязанностям и требованиям к процессу трудовой деятельности.

В городском округе Протвино находятся предприятия, которые образуют научно-производственный комплекс. Общаясь с руководителями предприятий в рамках сотрудничества («Институт физики высоких энергий», «Протон», «Новые технологии», «Гурботехника»), педагоги обратили внимание на заинтересованность в привлечении молодых специалистов, активных, творческих, обладающих отличными техническими знаниями, готовых к изменениям и гибкой организации труда. При этом важно, чтобы новые сотрудники были жителями города Протвино.

Рассматривая школу как образовательное пространство, педагогический коллектив школы пришел к выводу о создании особой образовательной, профориентационной среды,

которая могла бы помочь в решении задач профориентации обучающихся. Для выбора основных направлений деятельности было проведено исследование познавательных возможностей обучающихся. Целью исследования было определение уровня интеллектуального потенциала и типа мышления школьников. На основе опросника, разработанного Центром проблем воспитания были выявлены запросы обучающихся и их родителей в вопросах профориентации.

Руководствуясь задачами развития Наукограда Протвино, связанных с подготовкой специалистов для предприятий научно-производственного комплекса города, коллектив школы разработал модель сетевого партнёрского взаимодействия с организациями города и Московской области (см. рис.1). Идея социального партнёрства позволяет более эффективно и рационально использовать ресурсы различных учреждений города для организации системной работы по профориентации.

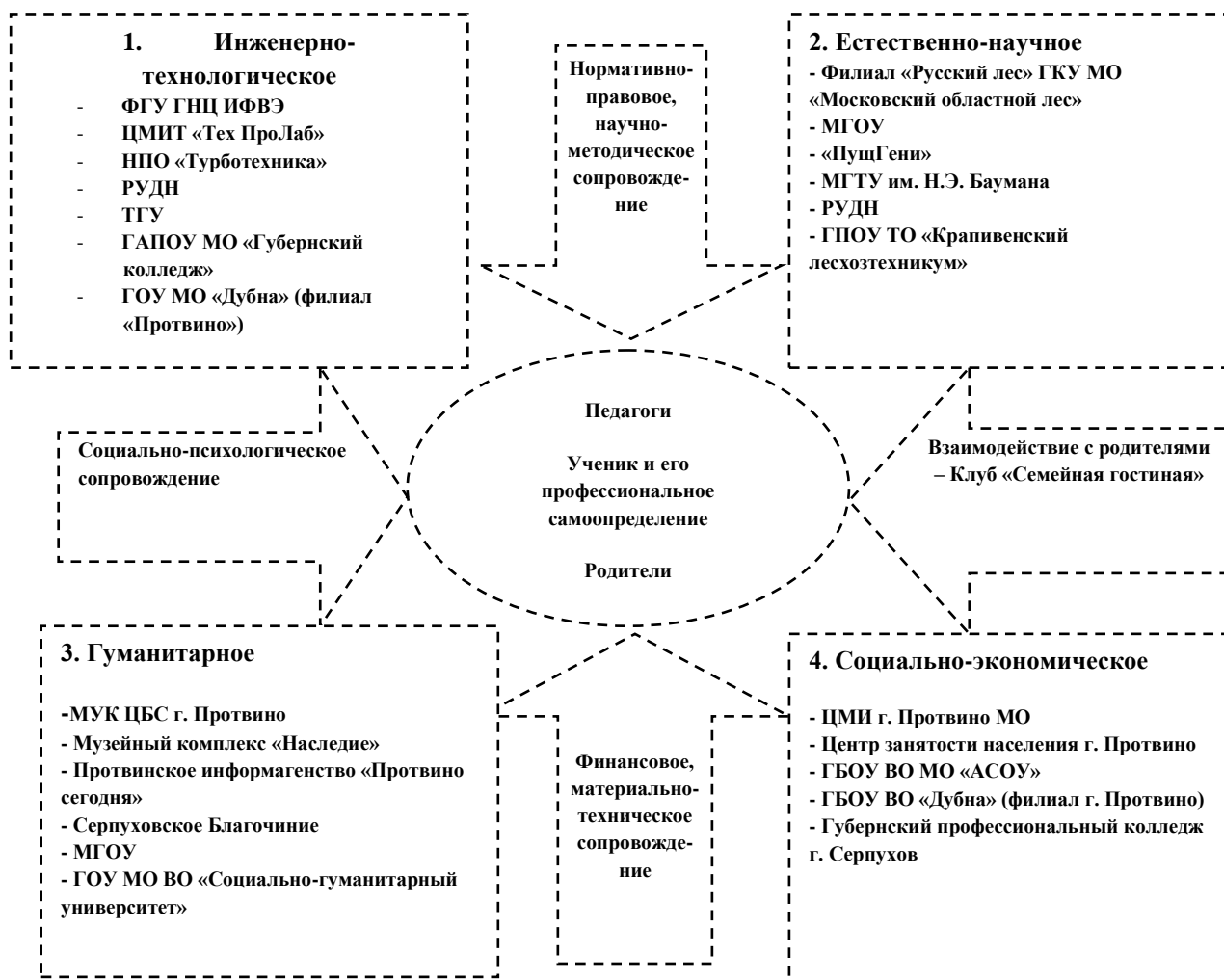


Рис 1. Вариативная модель сетевого партнёрского взаимодействия

Цель создания модели школы – дать ребенку возможность выбора вида деятельности, исходя из его индивидуальности, помочь в профессиональной ориентации, что становится возможным, благодаря реализации дополнительных общеразвивающих программ по направлениям: «Инженерно-технологическое», «Естественно-научное», «Гуманитарное», «Социально-экономическое». Задачи реализации направлений – это достижение всеми обучающимися требований ФГОС, повышение мотивации школьников, формирование навыков и умений практической деятельности, привлечение обучающихся к научно-исследовательской работе, оказание помощи в профессиональном самоопределении, социальной адаптации [1; 7; 11].

Рассмотрим более подробно работу школы по данным направлениям.

Инженерно-технологическое направление. Данное направление ориентировано на четыре целевые группы.

1-4 классы. На данном этапе происходит развитие мышления, формирование умений работы с информацией, умений решать доступные конструкторско-инженерные задачи.

5-7 классы. Происходит развитие технического мышления, формируются представления о современном производстве и составляющих техносферы.

8-9 классы. Развивается алгоритмическое мышление, формируются представления о технологической культуре.

10-11 классы. Формируется инженерно-технологическая культура.

Инженерно-технологическое направление реализуется при использовании следующих общеразвивающих программ: программы внеурочной деятельности «Развитие познавательных способностей» (1-4 классы), «Конструирование и моделирование» (2-4 классы), «Математика: новые открытия», «Геометрия треугольника» (5-7 классы), «Информатика» (4 класс), «Программирование в среде Scratch» (5 класс), «Робототехника» (6-7 классы); программы дополнительного образования «Техническое редактирование школьной газеты» (6 класс), «Азбука «Компас 3D-проектирование, прототипирование» (5-9 классы); программы спецкурсов «Решение сложных задач о математике», «Основы программирования» (9-11 классы); программа элективного курса «Простые решения физических задач» (10-11 классы).

Социально-экономическое направление.

1-4 классы. У обучающихся формируются представления об экономических явлениях в окружающем мире.

5-7 классы. Обучающиеся познают основные экономические категории и законы, экономические взаимосвязи в мире с ИКТ-технологиями.

8-9 классы. Происходит ознакомление обучающихся с основами экономики рыночного хозяйства; овладение навыками мобильности.

10-11 классы. Расширяются представления о бизнесе, формируются управленческие предпринимательские умения.

Социально-экономическое направление включает в себя дополнительные общеразвивающие программы: программы внеурочной деятельности «Беседы об экономике», «Жизненные навыки» (1-4 классы), «Основы правовой культуры» (5-7 классы); программы дополнительного образования «Психологическая азбука» (5-7 классы), «Тропинки к своему Я» (8-9 классы), «Навыки Soft skills и способы их развития» (8-11 классы); программа образовательного курса «Экономика и право» (10-11 классы); программы элективных курсов «Основы финансовой грамотности», «Конституционное право» (10-11 классы).

Естественно-научное направление.

1-4 классы. Осознание обучающими целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности.

5-7 классы. Формирование представлений о целостности современной естественно-научной картины мира, окружающей среде.

8-9 классы. Формирование умений применять знания для объяснения явлений, сохранения здоровья, рационального природопользования.

9-11 классы. Овладение научно-исследовательским подходом к решению экологических задач и грамотного природопользования.

Естественно-научное направление реализуется через такие дополнительные общеразвивающие программы, как: программы внеурочной деятельности «Юный эколог», «Я-исследователь» (1-4 классы), «Я и мое здоровье», «Разговор о правильном питании», «Познай свой край» (2-4 классы); программа деятельности объединения школьного лесничества «Зеленый дом» (4-9 классы); программа деятельности школьных объединений «Школьное лесничество», «Зубренок» (4-10 классы); программы элективного курса «Решение задач по генетике» (10-11 классы), «Решение нестандартных задач по химии» (10-11 классы).

Гуманитарное направление.

1-4 классы. Изучение языков как основного способа общения, формирование научно-популярной картины мира, основ искусств, начал этики.

5-7 классы. Развитие умений работать с текстом, умения систематизировать и интерпретировать культуроведческую информацию.

8-9 классы. Развитие умения, соблюдая нормы русского языка, правильно, точно и выразительно передавать свои мысли.

10-11 классы. Формирование представлений о тесной связи лингвистики с гуманитарными науками, развитие социокультурных умений.

Гуманитарное направление реализуется через дополнительные общеразвивающие программы: программы внеурочной деятельности «Мир книги», «Театральная мастерская» (1-4 классы), «Юный художник», «Экскурсионный мир» (1-4 классы), «ОДНКНР», «Загадки русского языка» (5-6 классы), «Искусство устной и письменной речи» (7-9) классы; программы дополнительного образования «Юные экскурсоводы», «Хранители наследия» (5-8 классы); программы кружка «Школьная газета», «Большая перемена» (3-11 классы); программа образовательного курса «Речевое общение» (10-11 классы); программы элективных курсов «Основы финансовой грамотности», «Конституционное право» (10-11 классы).

Созданная в школе модель способствует профориентационному просвещению, пропаганде и организации профессиональных проб школьников через выстраивание собственной профессиональной перспективы в рамках реализации дополнительных общеразвивающих программ.

Таким образом, моделирование профориентационной среды – это первый важный шаг в организации эффективной профориентационной работы в общеобразовательной школе. Кроме того, это законодательно закрепленное требование государственной образовательной политики.

Список использованных источников

1. Антонова, Л.Н., Зубова, Е.И. Воспитание в условиях социального многообразия: взаимодействие семьи и школы / Л.Н. Антонова, Е.И. Зубова // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2016. – № 4 (10). – С. 3-8.
2. Афанасьев, В.В., Куницына, С.М., Фролова, С.Л. Новые тенденции в профориентации и перспективные модели профильного обучения / В.В. Афанасьев, С.М. Куницына, С.Л. Фролова // Академический вестник академии социального управления. – 2017. – № 3. – С. 59-66.
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/

4. Нечаев, М.П. Предпосылки и условия реализации «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» / М.П. Нечаев // Academia. Педагогический журнал Подмоскoвья. – 2015. – №2 (4). – С. 9-14.
5. Нечаев, М.П., Фролова, С.Л. Методологические подходы к профориентации и их реализация в современной школьной практике / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова // Воспитание школьников. – 2017. – № 5. – С. 33-40.
6. Нечаев, М.П., Фролова, С.Л. Современное осмысление проблем профориентации обучающихся / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова // Гаудеамус. – 2017. – Т. 16. – № 2. – С. 9-16.
7. Петренко, А.И. Развитие воспитывающего потенциала образовательной среды школы в контексте личностной стратометрической модели / А.И. Петренко // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 4. – М.: АСОУ. – 2017. – С. 123-130.
8. Пряжников, Н.С. Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения: дисс. ...докт. пед. наук / Н.С. Пряжников. – Екатеринбург, 1995. – 340 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (10-11 кл.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>.
10. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Эксмо, 2013. – 208 с.
11. Усова, С.Н. Перспективы и риски реализации внеурочной деятельности в основной школе / С.Н. Усова // Коррекционно-развивающее образование. – 2015. – №3. – С. 22-27.
12. Чистякова, С.Н. Твоя профессиональная карьера: Кн. для учителя / С.Н. Чистякова. – М.: Просвещение, 1997. – 188 с.
13. Afanasev V.V., Vrazhnova M.N., Nechaev M.P., Frolova S.L., Shipovskaya L.P. Directions of Increasing the Effectiveness of Career Guidance System for Students in Russia / Astra Salvensis. – 2018. – Т.6. – № 12. – С. 193-209.

РАЗВИТИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ

*Фролова С.Л., док-р пед. наук,
Академия социального управления,
кафедра воспитательных систем, профессор*

Россия, г. Москва

E-mail: slfrolova@gmail.com;

Куницына С. М.,

канд. пед. наук,

*Академия социального управления,
кафедра воспитательных систем, доцент*

Россия, г. Москва

E-mail: svetlana28061979@mail.ru

Аннотация. Авторы статьи рассматривают этапы создания профориентационной среды в общеобразовательной организации; описывают деятельность Академии социального управления по оказанию помощи школам Подмосквья в создании профориентационной среды.

Abstract. The authors consider the stages of creating a career-oriented environment in a General educational organization; describe the activities of the Academy of social management to assist schools in the Moscow region in creating a career-oriented environment.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; профессиональная ориентация; профориентационная среда; этапы создания профориентационной среды.

Key words: professional self-determination; professional orientation; career guidance environment; stages of creating a career guidance environment.

Подготовка школьников к выбору профессии всегда была одной из важных задач школы, поэтому одной из составляющих образовательного процесса является профориентационная работа. Сегодня значимость и актуальность профориентации значительно возросла в связи с тем, что существенно изменилась ситуация на рынке труда: он стал очень динамичным, ужесточилась конкуренция, в связи с чем значительно повысились требования к качеству профессиональной подготовки выпускников вузов. Качество же профессионального образования напрямую зависит от успешного профессионального самоопределения школьников, потому что если профессия выбрана

правильно, в соответствии с интересами и склонностями, то мотивация к обучению высокая [1; 2; 4: 5].

На современном этапе актуальность профориентационной работы в общеобразовательных организациях подчеркивается в ряде государственных документов.

Так, например, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» говорится, что «среднее общее образование направлено на <...> формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации содержания среднего общего образования, подготовку обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности» [7].

О значимости профориентации читаем в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования. «Личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать <...> осознанный выбор будущей профессии» [6].

Программа воспитания и социализации должна наряду с другими включать такое направление, как профессиональная ориентация» [6].

Также важность эффективной профориентации обучающихся подчёркивается в выступлениях Президента Российской Федерации Путина В.В. и главы Министерства Просвещения Васильевой О.Ю.

Так, например, на заседании Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования Путин В.В. подчеркнул, что школа должна помочь осознанно выбрать будущую специальность, которая будет востребована на рынке труда.

Министр Просвещения России Ольга Васильева считает, что необходимо вернуть в школы ориентацию на профессии. Глава Министерства подчеркивает, что система высшего образования предоставляет абитуриентам слишком большой выбор вузов и специальностей, поэтому многие из них не могут решить, какую будущую профессию им выбрать.

Одним из условий эффективной профориентации в школе является создание профориентационной среды, под которой мы понимаем часть педагогически целесообразно организованного образовательного пространства, предоставляющая обучающемуся множественный выбор для реализации потребностей, желаний и способностей, способствующая его профессиональному самоопределению, т.е. осознанному выбору будущей профессии [9].

Важнейшее свойство профориентационной среды в том, что в ней благодаря усилиям педагогов, родителей и других участников образовательных отношений происходит не только выбор обучающимся профессии и вуза, но и формирование профессионально важных качеств и профессионального идеала. Именно в этом смысле считается профориентационная среда развивающей.

Условием функционирования и развития профориентационной среды является принятие целей и задач всеми субъектами среды и согласованность их взаимодействий, т.е. интеграция коллектива.

Профориентационная среда не создаётся сама по себе. Это целенаправленный процесс, который протекает в несколько этапов.

1. Подготовительный этап, на котором происходит разъяснение целей и задач работы, направленной на педагогизацию среды, изучение психолого-педагогической литературы, работа с понятиями, выделение объектов для исследования, выбор методов исследования, подбор готовых диагностик или разработка новых, составление плана исследования и формирование творческих групп педагогов [5].

2. Диагностический этап, предполагающий сбор информации посредством выбранных методов и диагностик, корректировка диагностических средств [3].

3. Аналитический этап, преследующий цель анализа полученных о среде данных, выявление её профориентационного потенциала.

4. Моделирующе-прогностический этап – прогнозирование развития среды, поиск эффективных способов актуализации её профориентационного потенциала, построение модели среды, включающей в себя различные организации и учреждения, определение способов взаимодействия, согласование профориентационных целей и задач, составление программы взаимодействия.

5. Этап функционирования среды, т. е. интеграция всех профориентационных и воспитательных возможностей среды, совместная профориентационная работа в соответствии с программой взаимодействия, изучение эффективности профориентации, диагностика профессиональных интересов и идеалов.

6. Корректирующий этап – включение или исключение из модели среды тех или иных организаций и учреждений с целью решения возникающих проблем.

7. Этап совершенствования модели профориентационной среды. Повышая уровень среды, мы повышаем мотивацию обучающихся к профессиональному и личностному самоопределению [8].

Академия социального управления оказывает научно-методическую помощь школам Подмосквья в создании профориентационной среды.

Так, в АСОУ разработаны дополнительные профессиональные программы повышения квалификации «Система работы образовательной организации по профильному и профессиональному самоопределению обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС СОО» (автор: Фролова С.Л., доктор педагогических наук, профессор кафедры воспитательных систем АСОУ); «Организация профориентационной работы с детьми-инвалидами и обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения» (авторы: Грибова О.Е., кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой специального и инклюзивного образования, Воронкова В.В., доктор педагогических наук, профессор кафедры специального и инклюзивного образования).

В процессе реализации программы профессиональной переподготовки «Эффективное управление образовательной средой в условиях стандартизации» слушателям предлагается модуль «Управление развитием профориентационной среды в образовательной организации» (автор: Фролова С.Л., доктор педагогических наук, профессор кафедры воспитательных систем АСОУ).

Старший научный сотрудник Центра практической психологии образования Академии социального управления Резапкина Г.В. организует семинары для педагогов Подмосковья с целью сопровождения приоритетного проекта Московской области «Путевка в жизнь школьникам Подмосковья – получение профессии вместе с аттестатом», где подробно рассказывает о психодиагностических методиках, разработанных в ходе научно-исследовательской работы Центра практической психологии образования Академии социального управления.

В рамках реализации сетевого образовательно-профориентационного проекта «Подмосковные ориентиры на карте профессий» для обучающихся 9-10-ых классов общеобразовательных организаций и заместителей директоров по воспитательной работе проводится «День АСОУ в муниципальном районе». Студенты АСОУ информируют обучающихся о правилах поступления в ВУЗ, рассказывают о студенческой жизни. Преподаватели ВО проводят мастер-классы, на которых школьники могут попробовать себя в профессии по направлениям государственного и муниципального управления, педагогики и психологии, туризма и гостиничного дела.

Для заместителей руководителей общеобразовательных организаций Нечаев М.П., доктор педагогических наук, заведующий кафедрой воспитательных систем проводит интерактивный научно-практический семинар «Система профориентационной работы в современной общеобразовательной организации», на котором обсуждаются следующие вопросы:

- история профориентационной работы в России;
- государственные документы, актуализирующие профориентационную работу в общеобразовательных организациях;
- проблемы профориентации обучающихся в современной школе и возможные пути их решения;
- возможности кафедр ВО и ДПО АСОУ по оказанию помощи общеобразовательным организациям в организации системы профориентационной работы.

Результаты деятельности Академии презентовались во Всероссийском выставочном центре на Московском международном образовательном салоне (ММСО-2017, ММСО-2018). Данное мероприятие вызвало большой интерес у участников салона, а также телевидения и прессы Московской области. Надеемся, что наш опыт внесет достойный вклад в развитие образовательных сред регионов России.

Список использованных источников

1. Афанасьев, В.В., Куницына, С.М., Фролова, С.Л. Новые тенденции в профориентации и перспективные модели профильного обучения / В.В. Афанасьев, С.М. Куницына, С.Л. Фролова // Академический вестник. – М.: АСОУ, 2017. – №1 (23). – С. 59-66.
2. Васильева, О.В. Антропологический ракурс современных социокультурных представлений / О.В. Васильева // Искусство и образование. – 2016. – № 3 (101). – с. 8.
3. Нечаев, М.П. Диагностика результатов воспитательного процесса в школе: методическое пособие / М.П. Нечаев. – М.: УЦ «Перспектива», 2008. – 128 с.
4. Нечаев, М.П., Фролова, С.Л. Методологические подходы к профориентации и их реализация в современной школьной практике / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова // Воспитание школьников. – 2017. – № 5. – С. 33-40.
5. Нечаев, М.П., Фролова, С.Л., Куницына, С.М. Проблема развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы: от истории к современности: монография / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова, С.М. Куницына. – М.: АСОУ, 2017. – 100 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт Основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/>
7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

8. Фролова, С.Л. Реализация средового подхода к воспитанию: история и современность / С.Л. Фролова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 4 (53). – С. 108-110.

9. Afanasev V.V., Vrazhnova M.N., Nechaev M.P., Frolova S.L., Shipovskaya L.P. Directions of Increasing the Effectiveness of Career Guidance System for Students in Russia / Astra Salvensis. – 2018. – Т.6. – № 12. – С. 193-209.